

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА
І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
В СУЧАСНОМУ
СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Мукачево -2018

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол № 12 від 31 травня 2018 року)*

Рецензенти:

Ничкало Н.Г., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ;

Козубовська І.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород;

Примакова В.В., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, м. Херсон.

ISBN 978-617-7495-22-1

Т 50

Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачєво: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018 – 302 с.

Авторський колектив: Г. Товканець [Вступ, 1.1, Післямова], Н. Авшенюк [1.2], Н. Бокша [1.5], Н. Брижак [2.3], М. Горват [3.6], К. Котун [1.3], М. Кузьма-Качур [3.3], М. Лавренова [3.7], Н. Лалак [3.1], О. Ліба [3.4], Т. Молнар [Вступ, 2.1, Післямова], Т. Мочан [3.5], О. Сулима [1.4], І. Фельцан [2.4], Л. Фенчак [2.2], О. Хома [3.2], Т. Хома [2.5].

Упорядник: Молнар Т.І.

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності з проблем розвитку педагогічної освіти і професійної підготовки в сучасному соціокультурному середовищі. Розглянуто теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери та практико-орієнтований підхід до формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності.

Колективна монографія адресована фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми у вищій школі, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними підходами до педагогічної освіти і професійної підготовки.

©Мукачівський державний університет, 2018

©Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2018

© Товканець Г.В. та колектив авторів, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

5

Розділ	1.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
	1.1.	Майбутній учитель початкової школи в контексті реформування освітньої галузі: стратегія підготовки до професійної діяльності	11
	1.2.	Зарубіжний досвід розвитку в учителів глобальної компетентності	28
	1.3.	Особливості педагогічної освіти в Японії та Сингапурі	54
	1.4.	Реалізація молодіжної політики та роботи педагогів з молоддю у ФРН	76
	1.5.	Аналітико-теоретичні аспекти підготовки фахівців легкої промисловості в країнах центрально-східної Європи	95
Розділ	2.	ОНОВЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ	
	2.1.	Технологічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах фахової підготовки	114
	2.2.	Педагогічні умови формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців початкової освіти	130
	2.3.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах	142
	2.4.	Особливості професійної діяльності педагога в системі освіти дорослих	155
	2.5.	Формування культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей в умовах поліетнічного середовища	168
Розділ	3.	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД	
	3.1.	Підготовка майбутніх фахівців до інтеграції навчального процесу в початковій школі	185
	3.2.	Зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови в контексті освітніх реформ	200
	3.3.	Підготовка студентів педагогічних факультетів до формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи	217

3.4.	Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі	231
3.5.	Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комп'ютерних технологій	249
3.6.	Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів до поліетнічного виховання молодших школярів	262
3.7.	Сучасні методики та комп'ютерні технології на уроках літературного читання в початковій школі	277

ПІСЛЯМОВА	295
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	299

ПЕРЕДМОВА

Динамічність суспільних процесів, зміна світоглядних орієнтирів, інтенсивний інформаційно-технологічний поступ країни, інтеграція України в європейське освітнє співтовариство з кожним днем висувають нові вимоги до підготовки педагога, формують нові стратегічні напрями розвитку вітчизняної педагогічної освіти. Свідченням цього став перегляд діючих Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та підготовка Концепції нової української школи.

З огляду на потреби сучасного українського суспільства сьогодні нагальною потребою є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

У міжнародних правових актах, документах міжнародних організацій глобального характеру (ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) носіями суспільних змін проголошуються учителі XXI століття. Формування освітянської еліти, її педагогічної кваліфікації, загальної культури, духовності суттєво впливає на майбутнє будь-якої країни. Саме вчитель відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів, майбутніх фахівців конструкторів закладаються у школі. До основних документів, спрямованих на оптимізацію молодіжної політики в регіоні, належать, зокрема, такі: «Постанова про план роботи ЄС для молоді на 2016-2018 роки», «Стратегія ЄС для молоді – інвестування і розширення можливостей», «Резолюції Ради щодо нових рамок для європейської співпраці в молодіжній сфері (2010-2018)», «Доповідь Ради і комісії з реалізації нової рамкової програми Європейської співпраці в молодіжній сфері (2010-2018)», «Дозвіл на європейський план роботи

союзу молоді на 2014-2015 роки», «Доповідь молодь Європи 2015», «Оцінка ЄС молодіжної стратегії та рекомендації Ради щодо мобільності молодих волонтерів в рамках ЄС». Концептуальні положення про зміст і організацію процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» та ін. Особливо актуалізує проблему реформування системи підготовки майбутніх учителів запропонований Міністерством освіти і науки України «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років».

Основні ж положення державної політики у сфері освіти викладені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна 2016–2030» та інших документах, які визначають мету, стратегічні напрями й основні завдання соціально-економічного розвитку.

Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі у вітчизняній та зарубіжній науковій практиці розглядалися вченими з різних позицій:

– теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців, реформування освітньої галузі і стратегія підготовки до професійної діяльності майбутнього педагога (В. Андрущенко, О. Антонова, І. Бех, Н. Бібик, Н. Бідюк, В. Бондар, Г.Васянович, С. Вітвіцька, Л. Гриневич, Т. Десятов, Й. Джіндра, І. Доценко, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Заскалета, І. Зязюн, І.Казанжи, Й. Кацуно, Л. Коваль, Х. Кодзіма, Я. Кодлюк, Дж. Кoen, О. Комар, О.Кондратенко, А. Крамаренко, К. Крашевські, В. Кремень, Н. Кузьміна, П. Кряжев, Н.Лавриченко, О. Лисенко, О. Ліщинський, Л. Ляшенко, В. Луговий, В. Майборода, А. Максименко, М. Макі, О. Марущак, С. Мартиненко, О. Матвієнко, М. Мелін, А. Морі, Б. Мельниченко, Р. Мушкета, Т.Накатоме, Г. Ніколаї, М. Нісі, Н. Ничкало, О. Озерська, І. Осадченко, Л. Петухова, Н. Побірченко, Г. Поберезька, О. Поживілова, Ф. Раймерз, А. Роса, О. Савченко, Т.Сакамото, А. Сбруєва,

С. Сисоєва, М. Скварок, М. Скоробогатова, В.Сластьонін, М. Сопр, Л. Тархан, Г. Товканець, С. Фюрст, Л.Хомич, Л. Хоружа, М. Чайка, З. Черногорський, М. Чепіль, Л. Чухно, Б. Шуневич, Л.Юрчук, О. Янкович та інші);

– оновлення підходів до професійної підготовки педагога та культури його мовлення, організація самостійної дослідницької діяльності майбутніх фахівців, удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи (Б. Андрієвський, О. Аніщенко, Ю. Бабанський, Є. Барбіна, Т. Білобровко, Є. Богданов, І. Богданова, Л.Бурчак, Л.Ващенко, С.Гончаренко, О. Гохберг, Л. Даниленко, Н. Дем'яненко, А. Деркач, І.Дичківська, О. Заболотська, В. Загвязінський, В. Зінченко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Б. Каплінгер, Л.Коваль, І. Ковчина, А. Коломієць, В. Крижко, Н. Кузьміна, Л. Лаптев, М. Левшин, О. Локшина, В. Луговий, А. Маркова, О. Митник, В. Михайловський, А. Мітяєва, Н. Ничкало, К. Ніколь, О. Овчарук, Г. Олесен, Г. Онкович, О. Онопрієнко, Л. Орбан, Л. Петухова, Л. Пермінова, А. Підласий, В. Пікельний, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Попова, Л. Пуховська, В. Радкевич, А. Реан, Л. Романишина, О. Романовський, О. Савченко, І. Семенов, С. Сисоєва, А. Ситніков, Г. Сиротенко, В. Сотник, Г. Троцько, А. Шегда, В. Ютт, В. Ягупов та інші;

– формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, до формування ціннісного ставлення у молодших школярів до природи, інноватизація вищої школи та початкової освіти, застосування сучасних інформаційних технологій, які створюють умови для максимального розкриття змістового наповнення, застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі, ефективність інтерактивних технологій, обґрунтування основних засад індивідуалізації та диференціації навчання (Л. Антонюк, Г. Баліцька, Я. Баранець, О. Бартків, О. Безпалько, О. Біда, М. Богданович, Т. Бутар, В. Воробей, О. Главацька, В. Гладуш, Н. Глузман, Р. Гуревич, І.Демченко, Б. Друзь, Л. Дутко, В. Едігей, В. Євдокімов, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Зязюн, Д. Іванова, О. Комар, Г. Коберник, А. Коломієць, Г. Косарева, Л. Кочина, Ю. Кравченко, В. Кузьменко, Л. Лаптева, О. Лобановська, С. Логачевська, Н. Листопад, І. Маркова, О. Мартинчук, Ю. Машбиць, О. Митник, О. Молянінова,

В. Московченко, В. Моторіна, Ю. Музика, Є. Лодатко, Л. Носенко, Л. Онищук, Д. Пащенко, Л. Петриченко, О. Пехота, О. Пінчук, Н. Побірченко, Є. Полат, Н. Присяжнюк, Л. Прядко, Т. П'ятакова, Н. Скопич, О. Співаковський, В. Сумська, С. Танана, Т. Фадєєва, Л. Фрідман, А. Фурман, В. Химинець, Д. Хокрідж, Л. Хоружа, Ю. Шумиловська та інші.

В основі трансформаційних процесів, які спостерігаються нині в освіті, в тому числі – у педагогічній, лежать зміни освітніх парадигм усіх рівнів. Відповідно до них увага акцентується на компетентній, духовній, конкурентоздатній особистості. У сучасних умовах важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організовувати навчальну діяльність на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій особистісно орієнтованої, компетентісної освіти. Такі зміни є важливим засобом інноваційного оновлення вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки спрямовують майбутніх педагогів, зокрема учителів початкової школи, на професійну діяльність у нових умовах розвитку шкільної галузі.

Мета монографії: обґрунтувати парадигмальні підходи у педагогічній освіті, зокрема у підготовці майбутніх учителів початкової школи та в освіті дорослих, в контексті сучасних змін в освіті, актуалізувати проблему створення оновленої системи педагогічної освіти, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

У колективній монографії представлені наукові напрацювання докторів наук, професорів, кандидатів наук, доцентів, старших викладачів, аспірантів кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету та наукових партнерів – докторів і кандидатів наук, старших наукових співробітників та наукових співробітників – науковців відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ), дослідження яких спрямовується на виявлення сучасних світових тенденцій розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих за умов інтеграції й

інтернаціоналізації, завдань, принципів модернізації педагогічної освіти і освіти дорослих у європейському та євроатлантичному освітньому просторі, а також наукове обґрунтування перспективних інноваційних підходів до удосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу і навчання різних категорій дорослого населення в Україні і за кордоном.

Висловлюємо щиру вдячність за конструктивний аналіз нашого наукового доробку рецензентам колективної монографії:

– Неллі Григорівні Ничкало, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену (академіку) НАПН України, Академіку-секретарю відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ;

– Ірині Василівні Козубовській, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород;

– Віталії Вікторівні Примаковій, доктору педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

У колективній монографії «Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі» знайшли своє відображення результати дослідження кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету у відповідності до наукової теми 0115U001797 «Професійна підготовка педагога в умовах євроінтеграційних процесів» та відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за науковою проблемою «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу».

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми у вищій школі, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами розвитку педагогічної освіти і професійної підготовки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1. МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Ганна Товканець)

Орієнтація сучасної освіти України на європейські виміри вимагає нової освітньої політики у формуванні конкурентоспроможного фахівця та всебічного розвитку особистості. Модернізація вищої освіти України, зокрема гармонізація вищої освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців із початкової освіти – підвищення якості освіти, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої діяльності й життя в суспільстві

Концептуальні положення про зміст і організацію процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р), Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» та ін. Особливо актуалізує проблему реформування системи підготовки майбутніх учителів запропонований Міністерством освіти і науки України «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [18].

Основні ж положення державної політики у сфері освіти викладені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [17], в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна 2016 – 2030» [20] та інших документах, які визначають мету, стратегічні напрями й основні завдання соціально-економічного розвитку.

Стратегія розвитку національної системи освіти передбачає інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір, її відповідність сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам. Тому модернізація і розвиток освіти набувають випереджального безперервного характеру, передбачають гнучке реагування на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти спрямоване на забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства й економічного зростання держави,

розв'язання соціальних проблем суспільства, неперервне навчання й розвиток особистості.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» закріпила положення про те, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Розроблення нових підходів до професійно-педагогічної освіти передбачає низку перетворень, найбільш важлива з яких – створення умов для особистісного та професійного розвитку як дитини, так і педагога [17].

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як В. Андрущенко, О. Антонова, І. Бех, Г.Васянович, С. Вітвіцька, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н.Ничкало, В.Майборода, О. Матвієнко, Н. Побірченко, С.Сисоєва, М. Чайка, О. Янкович та ін. Проблеми підготовки вчителя початкової школи, зокрема аспекти формування змісту, форм та методів професійної підготовки, розвитку провідних якостей та компетенцій майбутнього фахівця, досліджували: Н. Бібік, В. Бондар, І.Казанжи, Л.Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, А. Крамаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І.Осадченко, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Суттєво впливають на оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи праці науковців В. Бондаря, Н. Бібік, М. Євтуха, Н. Кичук, Л. Коваль, Я.Кодлюк, О. Комар, А. Крамаренко, А. Кучерявого, О.Матвієнко, С. Мартиненко, І. Осадченко, Д. Пащенко, Н. Побірченко, О.Савченко та ін. Моделювання педагогічної освіти та розробка моделей підготовки вчителів, і зокрема початкової ланки освіти, представлені в дослідженнях І. Казанжи, Н. Кузьміної, В. Майбороди, М. Скоробогатової, В.Сластьоніна, Л. Хомич та ін.

Насамперед зазначимо, що ключовим завданням освіти у ХХІ столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [17].

Підготовка майбутнього вчителя передбачає забезпечення оволодіння знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміле використання їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, спрямованих на виявлення та розвиток здібностей дітей, формування культури усного та писемного мовлення, розвиток необхідних навчальних вмінь та навичок, всіх форм мислення, виховання бажання навчатися, залучення молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності.

Аналіз наукової літератури [4; 8; 10; 11; 12; 13; 20] та досвід педагогічної діяльності дають підстави визначити основні стратегічні лінії підготовки майбутнього учителя початкових класів в умовах реформування освітньої галузі: *модернізація змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи; використання інноваційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів; орієнтація на науково-дослідну роботу; спрямування навчально-виховного процесу у підготовці майбутніх педагогів на забезпечення завдань національного виховання; формування навичок саморегуляції майбутніх фахівців з початкової освіти.*

1. Модернізація змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язана з вирішенням поставлених завдань щодо упровадження у ЗВО компетентнісно орієнтованої моделі навчання. У вищій школі перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [13, с. 36]. Дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хомич) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів: поглиблене знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення

професійних завдань; наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів

Модернізована школа вимагає відповідної професійної підготовки майбутнього вчителя, який був би компетентний у питаннях щодо реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, активно підтримував гуманізацію освіти, ідей дитиноцентризму та людиноцентризму у навчанні, застосовував принцип особистісного зорієнтованого підходу у навчанні молодших школярів, а також інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи [8; 12].

Сучасний учитель, зокрема і початкової школи, відповідно до нової концепції повинен володіти *компетентностями*, що дає йому змогу розвиватися та стати успішнішим у реалізації навчання для своїх учнів: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [7; 12; 16]

Окрім цього науковці [11; 13; 15; 21; 22] часто виокремлюють наступні компетентності вчителя початкової школи, що відповідає сучасним тенденціям реформування початкової школи: *мотиваційні* – забезпечує позитивну мотивацію учителя до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати, потребі у самоосвіті, саморозвитку; *змістові* – охоплює такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними, загальноосвітніми, управлінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності; *операційно-діяльнісні* – охоплює уміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, творчі здібності, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фахове мислення; *особистісні* – представлені такими особистісними та професійно важливими якостями особистості, як любов до дітей, доброта, альтруїзм,

емпатійність, толерантність, комунікабельність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення [15, с. 98].

В умовах модернізації освітньої галузі особливий акцент здійснюється на інтегроване навчання у початковій школі, у зв'язку з чим важливою є орієнтація у професійній діяльності майбутнього вчителя до такого навчання. *Інтеграція* – необхідна умова сучасного навчального процесу, її можлива реалізація в межах будь – якого навчального закладу здійснила б перехід цього закладу на новий рівень його розвитку. Інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей. Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах. Інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень самостійно спроможний обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю [22, с.29].

Впровадження інтеграції в навчальний процес актуальне, тому що дає змогу «спресувати» споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми, усувати дублювання у вивченні ряду питань; ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте породжує еквівалентні загально навчальні та технологічні уміння; опанувати з учнями значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань; залучати учнів до процесу здобуття знань; формувати творчу особистість учня, його здібності; дати можливість учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності

Майбутнього вчителя варто орієнтувати на формування в учнів критичного мислення, оцінки надійності джерел інформації; виокремлення необхідної інформації та обробки її; аналізу та оцінки власних чи чужих висловлювань, припущень, висновків, аргументів, гіпотез, переконань; постановки запитань з метою одержання точнішої інформації або її перевірки; розгляду проблеми з різних точок зору та порівняння різних позицій і підходів під час їх вирішення; висловлювання власної позиції, влучності добору мовленнєвих засобів для побудови висловлювань; прийняття обґрунтованих рішень.

У контексті підготовки вчителів початкових класів до впровадження навчальної програми для учнів початкової школи в навчально-виховний процес актуальною є *інформаційно-комунікаційна компетентність учителя*, яка розглядається як здатність педагога актуалізувати, відбирати, інтегрувати й застосовувати в конкретних навчальних ситуаціях здобуті знання, набуті вміння, навички, способи й досвід діяльності з використання ІКТ. Діяльнісний вимір ІКТ-компетентності вчителя початкових класів визначається сформованістю технологічних, телекомунікаційних та алгоритмічних умінь.

Навчання повинно забезпечувати реалізацію таких **завдань**: спрямованість професійної діяльності вчителя в умовах інформатизації сучасного суспільства на оновлення змісту початкової освіти, виконання вимог освітніх галузей Державного стандарту та завдань нової навчальної програми; створення умов для розвитку інформаційної культури вчителя початкових класів; розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності та професійної майстерності вчителя.

2. Використання інноваційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Узагальнення вітчизняних наукових досліджень за проблемою інноватики загалом та педагогічної інноватики зокрема (В. Богданов, В. Ващенко, В. Ляудис, М. Кларін, В. Сластьонін, Г. Товканець, Н. Федотова, Д. Чернілевський, О. Філатов, П. Щедровицький та інші) дозволяє визначити такі якісні характеристики інноваційності сучасних педагогічних технологій, що застосовуються у системі, зокрема вищої педагогічної системи європейських держав:

1. Випереджальний характер, сутність якого полягає у тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування в соціокультурних умовах, які постійно ускладнюються.

2. Особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладача й студента;

3. Спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань.

4. Опора на сукупність інформаційно-знаннєвих систем, що виконують аналітико-оцінні функції стосовно інших інформаційних систем.

5. Спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти.

6. Визнання технологій як системотвірного фактора практичного перетворення системи навчання у закладах освіти відповідно до сучасних завдань.

Аналіз науково-педагогічної літератури [4; 6; 9; 10; 18] і педагогічної практики з питання застосування освітніх технологій дає підставу визначити загальну класифікацію сучасних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах при підготовці вчителів:

– педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних взаємовідносин.

– педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів, до яких належать: ігрові технології; проблемне навчання; комунікативне навчання інтенсифіковане навчання та інші.

– педагогічні технології на основі наукової організації й ефективного управління процесом навчання. Це: програмоване навчання; технології диференційованого навчання; технології індивідуалізації навчання; перспективно-випереджальне навчання; групові та колективні способи навчання; комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, альтернативні технології (авторські методики навчання).

Ознаками інноваційності технологій є:

1. Спрямованість на особистісно орієнтоване навчання, тобто таке, що враховує індивідуальні особливості кожного студента: рівень його знань, ступінь розумового розвитку, темп навчання, психофізіологічні особливості тощо.
2. Студент та педагог є рівноправними учасниками навчального процесу (суб'єктно-суб'єктні відносини).
3. Парадигма навчання «педагог – підручник – студент» змінюється на «студент – підручник – педагог», тобто педагог організує та супроводжує процес самостійного навчання студентів.
4. Сильний студент, засвоївши навчальний матеріал, допомагає слабкому у навчанні, одночасно більш повно засвоюючи цей навчальний матеріал.
5. Продуктом навчання стають не виконані завдання і одержані матеріальні результати, а ті професійні знання та вміння, яких набули студенти внаслідок виконання цих завдань.
6. Кожен студент отримує індивідуальну траєкторію навчання і одержані ним результати є особистісними [9].

Як правило, педагогічні інновації – це використання на новому якісному витку певних педагогічних способів, засобів, явищ, що були частково чи досить відомі та вживані, але забуті, і зараз розглядаються в нових соціально-економічних умовах, у новій інтерпретації для розв'язання нових завдань новими засобами. Саме це і дає підставу говорити про інноваційність педагогічних технологій.

Метою професійної підготовки має стати така організація практичної і теоретичної підготовки зі спеціальних предметів, дидактики їх викладання, педагогіки, яка допоможе професійно здійснювати діяльність на посаді вчителя. Така підготовка повинна:

- забезпечити необхідними знаннями про подальшу професійну діяльність і знаннями, необхідними для її успішного здійснення;
- розвивати здатність до рефлексії як одну з ключових якостей, необхідних для професійної діяльності в школі;

–сприяти розвитку в учнів здатності спілкуватися з питань змісту, структури, проблем школи і викладання;

–сприяти розвитку здатності обґрунтовано, з наукової точки зору давати оцінку навчальних занять, загальних педагогічних ситуацій і проблем, а також діяльності школи як суспільного інституту;

–сприяти формуванню та реалізації релевантної професії практичної компетенції на основі включення до процесу підготовки практичної складової [4, с. 81].

Як бачимо, інноваційність педагогічної технології визначається не тільки, і не стільки конкретикою нових способів чи форм організації навчального процесу, скільки методологією, що закладена в основу тієї чи іншої технології. Саме тому до інноваційних можуть бути віднесені тільки ті, що спрямовані на організацію самостійної пізнавальної пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти, тобто при наявності свідомої відмови від ретрансляції знань, орієнтації на систему знань як основу освітньої ідеології.

Система навчання має надавати людині можливість у будь-які періоди її життя поновлювати знання або отримувати нові, управляти своєю самоосвітою, самовихованням, вдосконалювати вміння навчатися, розвивати здібності, змінювати соціальний статус, вибирати будь-яку форму навчання (паралельну, повторну тощо). Однак, і це є дуже важливим, якщо у студента не буде внутрішньої мотивації до розвитку (а фактично до саморозвитку), то жодна система навчання не зможе сформувати науковий, інноваційний стиль його мислення. Підкреслимо, що особливістю інноваційних технологій навчання є опора на потенційні можливості людини до саморозвитку, створенні умов для виявлення та вдосконалення мотивації до її саморозвитку.

Дослідник упровадження інноваційних моделей навчання М. Кларін робить висновок, що застосування інноваційних педагогічних технологій на основі розуміння сутності сучасного освітнього процесу вимагає від викладача аналізу освітньої ситуації, проектування її розвитку, експортування проекту (моделі),

програмування, реалізації проекту, контролю і корекції освітньої практики, експертизи результатів. Доля педагогічних інновацій у сучасних закладах освіти досить часто залежить від становлення суб'єктності викладача [9]. Опанування нової технології, як визначає М. Кларін, – це не стільки інтелектуальне прийняття й дидактичне пророкування, скільки особистісне оцінювання та інтерпретація. Саме тому особистісна підготовленість викладачів до використання нововведень у навчальному процесі і стає головною перешкодою впровадження інноваційних педагогічних технологій. В. Сластьонін, О. Янкович, як і Ф. Янушкевич, детально розглядаючи поняття «особистісна підготовленість викладача до нововведень» вважають її системоутворювальним і креативним чинником формування професійно-технологічної культури викладача [23; 24].

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності важливим, на нашу думку, є «академічна свобода», що означає самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів. Не менш важливим є й «академічна мобільність», тобто можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в інших вищих педагогічних навчальних закладах на території України, а також поза її межами. Адже перейняття новаторського педагогічного досвіду дозволить розв'язувати актуальні педагогічні проблеми шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання у початковій школі.

3. Орієнтація на науково-дослідну роботу у підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Ефективність навчально-виховної роботи вчителя початкових класів залежить від реалізації дослідницької функції. Адже щоб успішно навчати, виховувати та розвивати молодших школярів, учитель має вивчати учнів, їх батьків, умови педагогічної взаємодії та відповідно удосконалювати освітній процес. Злиття

практичної роботи з науково-дослідною призводить до розуміння та правильного пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблеми – це запорука постійного розумового заглиблення дослідника у суть справи, у конкретні питання навчання і виховання.

Науково-дослідницька функція вчителя має певну специфіку, що зумовлює необхідність володіння педагогами відповідними знаннями з психології, психодіагностики та уміннями проектувати навчально-виховну діяльність, підбирати та розробляти педагогічні технології, обробляти та оформляти результати дослідницької роботи. Дослідницька функція вчителя має певну специфіку, що зумовлює необхідність володіння педагогами відповідними знаннями з психології, психодіагностики та уміннями проектувати навчально-виховну діяльність, підбирати та розробляти педагогічні технології, обробляти та оформляти результати дослідницької роботи.

Діяльність з підготовки майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи, на нашу думку, повинна бути спрямована на:

1. Забезпечення формування у майбутніх педагогів мотивації щодо експериментальної та науково-дослідної роботи.
2. Забезпечення цілеспрямованого процесу експериментальних, проектних досліджень освітніх систем.
3. Створення умов для компетентного, дієвого, ефективного управління процесами розвитку школи, її переводу на новий якісний рівень, у здійсненні глибоких і системних інновацій.
4. Концентрацію та координацію зусилля майбутніх учителів початкової школи на пошук і реалізацію інноваційних ідей, організацію комплексних досліджень.

Потреба у творчій науковій активності майбутнього учителя початкової школи і розвиненому інноваційному мисленні, в умінні конструювати, оцінювати та раціоналізувати навчальний процес швидко зростає і стає провідною тенденцією освітньої діяльності як у ВНЗ, так і у загальноосвітньому навчальному закладі.

5. Спрямування навчально-виховного процесу у підготовці майбутніх педагогів на забезпечення завдань національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді.

Система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі. Пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності.

У підготовці майбутнього вчителя початкової школи акцент необхідно зробити на:

- переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські гуманістичні цінності та виміри;

- забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави;

- взаємодію сім'ї, навчальних закладів та установ освіти, органів управління освітою, дитячих і молодіжних громадських організацій, представників бізнесу, широких верств суспільства у вихованні і соціалізації дітей та молоді;

- розробку цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводження обдарованої молоді, забезпечення створення умов для її розвитку, соціалізації та дальшого професійного зростання;

- розробку програми превентивного виховання дітей та молоді в системі освіти; формування ефективної і дієвої системи профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності;

- розроблення інваріантних моделей змісту виховання в навчальних закладах з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання;

- посилення впливу літератури та мистецтва на виховання і розвиток дітей та молоді;
- створення для молоді телевізійних навчально-пізнавальних передач з науково-технічного, еколого-натуралістичного, естетичного, туристично-краєзнавчого та інших напрямів позашкільної освіти;
- впровадження програм підготовки молоді до подружнього життя та формування відповідального батьківства;
- формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді, забезпечення їх збалансованого харчування, диспансеризації;
- збільшення рухового режиму учнів шкільного віку за рахунок уроків фізичної культури, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в позаурочний час;
- удосконалення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах (розширення кількості спортивних гуртків, секцій і клубів з обов'язковим кадровим, фінансовим, матеріально-технічним забезпеченням їх діяльності);
- оновлення методології фізичного виховання дітей та молоді з безпосереднім валеологічним супроводом усього процесу навчання і виховання дітей з різними фізичними та освітніми можливостями;
- посилення взаємодії органів управління освітою і навчальних закладів із засобами масової інформації у справі виховання та розвитку молодого покоління, недопущення шкідливого інформаційно-психологічного впливу на дітей;
- створення системи психолого-педагогічної і медико-соціальної підтримки та реабілітації сім'ї;
- розроблення критеріїв оцінювання якості та результативності виховної діяльності навчальних закладів [17].

6. Формування навичок саморегуляції педагогічної діяльності майбутніх фахівців з початкової освіти.

Саморегуляція – особистісне утворення, в основі якого лежать рефлексивні механізми саморозвитку і самопізнання, усвідомлено перетворювальне ставлення до навколишнього світу й самого себе, суб'єктивна активність, важливим напрямом підготовки до досліджуваного феномену є урахування цих психологічних аспектів особистості і діяльності. Під психолого-педагогічними педагогічними умовами формування готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка характеризується здатністю до її цілепокладання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції. Цілеспрямоване управління процесом формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку їх пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності, творчих здібностей і, на цій основі, оволодінню підсистемою дидактико-технологічних знань, системою дій, необхідних для саморегуляції педагогічної діяльності. Цей комплекс містить такі умови: формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структури її саморегуляції [21, с. 302 – 303].

Формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності здійснюється на основі:

- розвитку мотиваційної сфери особистості, навчальної активності, усвідомлення особистісного смислу учіння, забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості знань, умінь та навичок, розробки системи перспектив у розв'язанні завдань навчання, виховання і розвитку, цілей кожного заняття.

- професійній спрямованості психолого-педагогічних дисциплін, забезпечення усвідомлення студентами значущості психолого-педагогічних дисциплін як основи теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів, надання свободи вибору професійних ролей і способів їх реалізації, створення ситуації успіху в учінні;

– забезпеченні емоційності навчання, єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій процесу навчання, забезпечення усвідомлення студентами значущості процесу пізнання, мети саморегуляції педагогічної діяльності.

Забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання вимагає:

– дотримання вимог загально-дидактичних і специфічних принципів навчання, оптимальний вибір форм, методів, прийомів, засобів навчання, диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій з урахуванням індивідуальних можливостей.

– використання методів активізації та індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів, комплексного, педагогічно доцільного використання сучасних мультимедійних засобів навчання, програмованих підручників і посібників, активізації навчально-дослідницької діяльності студентів, використання методів активізації та індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

– високого науково-методичного рівня викладання, формування системи знань, способів дій на основі самоуправління процесом учіння, співробітництва та співтворчості суб'єктів педагогічного процесу, високого науково-методичного рівня викладання, формування системи знань, способів дій на основі самоуправління процесом учіння.

Залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції, що передбачає:

– диференціацію та індивідуалізацію навчання, створення і використання індивідуальних діагностичних програм самоаналізу різних аспектів уроку, евристичних моделей саморегуляції педагогічної діяльності;

– індивідуально-диференційовану корекцію навчальної діяльності та міру педагогічної допомоги студентам з різним рівнем загально-навчальних і дидактико-технологічних знань, умінь та особистих якостей;

– забезпечення студентів засобами і методикою самоорганізації та самоконтролю в процесі їх самостійної пізнавальної діяльності, своєчасний (за

змістом і формою) контроль якості навчально-пізнавальної діяльності і відповідний корегувальний вплив [21, с. 303].

Враховуючи викладене вище, спираючись на проект «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.» [18] та «Цілей сталого розвитку 2016 – 2030» [20], ми можемо визначити перспективні напрями діяльності вищого навчального закладу, спрямованих на розвиток професійної підготовки майбутніх учителів:

1. Узгодження структури освіти та професійної підготовки майбутнього вчителя з потребами сучасної економіки та інтеграції України у європейський економічний і культурний простір.

2. Забезпечення відповідності змісту освіти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребам і викликам сучасного суспільства, створення умов для постійного оновлення змісту освіти як у вищій школі так і у початковій, перетворення освіти на рушій економіки знань.

3. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім громадянам України, перетворення освіти на соціальний ліфт.

4. Реформування системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери.

5. Реорганізація системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої та виховної діяльності.

Реалізація таких стратегічних завдань і перспективних напрямів, на нашу думку, забезпечать формування особистості нового вчителя початкової школи, спроможного мислити глобально і водночас діяти локально, тобто спрямовувати свої зусилля на виконання конкретних освітніх завдань, серед яких найголовнішим є вироблення в учнів уміння вчитися – найбільш цінного вміння для громадян усіх вікових груп, коли вчитель стає своєрідним посередником між секторами освіти та ринку праці.

Література:

1. Андрущенко В. П. Інтеграція цінностей: Педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів / В. П. Андрущенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 1. – С. 5-10.
2. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Закон України «Про вищу освіту» / [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>
4. Золотарьова Г. М. Інноваційні педагогічні технології при підготовці вчителів у Німеччині / дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук; спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Галина Миколаївна Золотарьова; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2017. – 235 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Педагогічна і психологічні науки України. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Т.5. – Вища освіта. – С.228-241.
7. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні / Василь Іванович Ковальчук // Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016 / Василь Іванович Ковальчук. — Київ: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2016. – С. 79-80.
8. Концепція «Нової української школи»: презентація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/prezentacziya-konczepczyi-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli>.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 214 с.
10. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / Василь Кремень // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2011. – С. 3-7.
11. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / О. В. Матвієнко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 17: Теорія і практика навчання. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 6. – С. 27-35.
12. Модернізація початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=uk&u=http:>
13. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 35-37.
14. Монарьов Р. Г. Формування соціально-професійної активності майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного

університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. Г. Монархов. – Черкаси, 2009. – 20 с.

15. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / І. Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94–101.

16. Підготовка майбутніх учителів початкової школи: сучасні виклики: матеріали доповідей Міжнародної конференції (м. Одеса, 21 травня 2017 р.) [Електронний ресурс] / Південноукраїнський нац. пед.ун-т імені К. Ушинського. – Режим доступу: <http://www.pdpu.edu.ua/abiturientam/plan>

17. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 23 червня 2013 року № 344/2013 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show>

18. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/news/43501/>

19. Товканець Г.В. Формування педагогічної культури майбутнього педагога: методологічний і методичний аспекти [монографія] / Ганна Василівна Товканець. – Мукачево: РВЦ МДУ, 2017. – 233 с.

20. Цілі сталого розвитку 2016 – 2030 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/>

21. Чайка М.В. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Мирослав Володимирович Чайка; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль 2006. – 465 с.

22. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання в І–ІІІ класах початкової школи в Польщі: монографія / Тереса Яніцка-Панек; за ред. проф. Ф. Шльосека. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – 301 с.

23. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи: монографія / О.І. Янкович ; за ред. В. М. Чайки ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Ін-т педагогіки і психології. – Т. : Підручники і посібники, 2010. – 208 с.

24. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.

1.2. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ В УЧИТЕЛІВ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (Наталія Авишенюк)

Глобалізація призвела до посилення частоти та збільшення типів взаємодії між людьми різного соціокультурного походження, переважно, завдяки прискореному розвитку телекомунікаційних технологій, а також зміні способів виробництва й торгівлі товарами і послугами. Імміграція, торгівля та комунікація надають

більшості людей з різним світоглядом та культурними цінностями безпрецедентні можливості взаємодії і, водночас, ставлять перед ними складні виклики, що насамперед пов'язані з проблемами соціокультурної ідентифікації у сучасному диверсифікованому суспільстві. Таким чином глобалізація суттєво трансформує спосіб життя більшості людей в усьому світі. На думку експерта Інституту ЮНЕСКО С. Уваліч-Трамбіч, той, хто навчиться розуміти ці трансформації і використовувати їх як переваги у власному розвитку (тобто набуде глобальної компетентності), - виграє від глобалізації, інші ж повсякчасно будуть поставати перед безліччю викликів та проблем [20, с.4].

Аналіз автентичної літератури з проблеми дослідження свідчить, що роботодавці у розвинених англomовних країнах наголошують на неможливості працювати в ізоляції від усього світу, спираючись на підрахунки Департаменту торгівлі США, згідно з якими кожне п'яте робоче місце в країні пов'язане з міжнародною торгівлею [19, с. 10]. Зважаючи на цей факт вони не задоволені рівнем підготовленості (знаннями іноземних мов, обізнаністю про глобальні проблеми людства, уміннями крос-культурної комунікації та міжнародного співробітництва, визнанням цінності глобального громадянства) випускників закладів вищої освіти до роботи у мультикультурному соціально-економічному середовищі країни, ставлячи під сумнів сформованість міжкультурної глобальної компетентності, насамперед, у педагогічного персоналу вишів.

Занепокоєння щодо наявного стану справ роботодавці виражають через професійні асоціації, зокрема:

- у 2008 р. Національна асоціація губернаторів у своїх щорічних рекомендаціях ухвалила звернення до американського уряду щодо розробки національної стратегії розвитку міжнародної освіти [14];

- у 2006 р. Рада керівників державних шкіл ухвалила «Стратегію глобальної освіти», в якій стверджується «...наша молодь має бути готовою до життя у глобальному суспільстві» [4];

- у 2006 р. Національна асоціація державних органів управління освітою у своїй доповіді «Громадяни XXI століття: відновлення громадянської місії шкіл»

наголосила на необхідності включення глобального компоненту у професійну підготовку майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах [11];

– у 2006 р. Комітет економічного розвитку у своєму зверненні «Освіта для глобального лідерства» обґрунтував глобальну обізнаність як визначальну міждисциплінарну тему для включення у курікулуми усіх рівнів і напрямів освіти [3].

Отже, маємо очевидні свідчення щодо суспільного переконання американських громадян у необхідності й важливості глобальної компетентності для майбутнього сталого розвитку країни.

Низький рівень міжнародної підготовки майбутніх і працюючих учителів й викладачів навчальних закладів США непокоїть провідних науковців та педагогів. Так, Енн Шнайдер, американська дослідниця проблем інтернаціоналізації педагогічної освіти в США, зауважує: «попри значну увагу до процесів інтернаціоналізації вищої освіти, програми професійної підготовки вчителів залишаються найменш інтернаціоналізованими у переважній більшості американських коледжів та університетів» [18, с.1].

Її колега, професор Університету Міннесоти Крейг Кіссок, характеризуючи сучасний стан американської педагогічної освіти, додає: «сучасна культура педагогічної освіти надто містечкова і служить задоволенню потреб сусідніх шкіл, а не майбутніх громадян глобалізованого світу» [12, с. 5-12].

У своїх численних дослідженнях науковці визнають, що викладачі з інших країн відвідують американські університети, іноземні студенти навчаються у різних коледжах країни під керівництвом американських викладачів, деякі американські студенти беруть участь у міжнародних освітніх програмах, до змісту яких входять дисципліни з порівняльної педагогіки, мультикультурної освіти, виховання в дусі миру тощо. Проте, на їх глибоке переконання, ці заходи часто не пов'язані між собою й не інтегровані в одну навчально-освітню стратегію, а відтак, не охоплюють усіх студентів педагогічних факультетів, оскільки навчальне навантаження майже не передбачає часу на вивчення іноземних мов та навчання закордоном. Такий стан справ призводить до того, що більшість молодих учителів починає свою кар'єру

непідготовленими до роботи у різноманітному учнівському середовищі сучасного глобалізованого суспільства.

Теоретичні засади розвитку глобальної компетентності. Початок ХХІ століття зустрічає молодих фахівців у різних країнах безпрецедентною глобальною взаємообумовленістю й взаємопов'язаністю соціально-культурних і політико-економічних вимірів життєдіяльності суспільств. Сучасні контексти ставлять перед педагогом подвійне завдання: виховати в одній особі, водночас, свідомого громадянина своєї країни й громадянина світу, що дозволить у діалектичному поєднанні обох відповідальностей забезпечити продуктивну само-актуалізацію особистості на основі усвідомлення загальнолюдських демократичних і гуманістичних цінностей.

Проблема необхідності організації глобальної освіти розглянуто у працях європейських (А. Габезудо, Ф. Гальбартшлагер, Х. Хрістідіс), американських (Дж.Коен, М. Мелін, Е.Моррі, Ф. Раймерс), канадських (Д. Браун, Д. Прайсверк, М.Сенд, І.Стокко та А. Янг) учених.

Проте, попри наявний позитивний досвід, накопичений у різних країнах щодо професійної підготовки викладачів, нині стає очевидною неспроможність традиційної освітньо-педагогічної практики задовольнити потреби стрімкозмінного постіндустріального суспільства, що перетворюється на глобальне середовище міжкультурної взаємодії. Статистичні дослідження, проведені численними міжнародними і національними організаціями, свідчать про недостатню сформованість у випускників педагогічних факультетів університетів компетентностей для професійної діяльності в умовах глобальних змін, насамперед, у майбутніх педагогів, як правило, не має навіть розуміння процесів глобалізації та їх впливу на розвиток освіти. Усе зазначене спонукає науковців з різних країн, й України, зокрема, переглянути вимоги до підготовки педагогічного персоналу для роботи у сучасному глобалізованому соціумі.

За результатами дослідження освітньої асоціації «Партнерство у розвитку компетентностей для ХХІ століття» (США), серйозне зацікавлення глобальною освітою та необхідністю набуття глобальної компетентності виказали американські

студенти та їх батьки. Так, 2 із 5 респондентів вважають глобальну компетентність дуже важливою, і лише 6 відсотків опитаних погоджуються, що їхні університети здійснюють достатню роботу з формування у них таких знань й умінь, а 76 % – бажають знати про глобальні проблеми набагато більше [16, с.3].

Експерти з північноамериканських університетів переконані, що підготовка до оволодіння такими знаннями й уміннями повинна починатися з раннього дитинства, щоб з віком досягти найвищого рівня розвитку глобальної компетентності та усвідомлення відповідності отриманої освіти вимогам сучасного світу. Унікальна роль учителя при цьому полягає у визначенні, як і коли вихованці починають зазнавати впливу диверсифікованого суспільства, тобто педагог допомагає учням розвивати відносини, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах соціокультурної різноманітності. Отже, приходимо до розуміння, що соціальна складова професійної діяльності вчителя, у сучасних умовах набуває все більшої ваги. На перший план виступають питання відповідності професійно-педагогічної підготовки вчителя соціокультурним особливостям громади й стратегії цілеспрямованого формування глобальної компетентності майбутнього вчителя впродовж його професійної підготовки та подальшого розвитку.

Значного успіху, на нашу думку, в обґрунтуванні глобальної освіти й глобальної компетентності досягли європейські, американські, канадські дослідники та викладачі. Їх діяльність на різних континентах підтримується міжнародними організаціями й професійними асоціаціями, зокрема: ЮНЕСКО, ПРООН, Північно-південним центром Ради Європи, Загальноєвропейською мережею «Тиждень глобальної освіти», Національною освітньою асоціацією США, Американською Радою з проблем освіти, Центром міжнародного порозуміння Північної Кароліни, Азійським товариством міжнародної шкільної освіти тощо. Маємо сподівання, що їх науковий доробок стане у нагоді вітчизняним педагогам у розробці навчально-методичного забезпечення програм професійного розвитку вчителів в Україні.

Усвідомленому сприйняттю глобальних змін, а також необхідності міжнародного співробітництва задля сталого й безпечного розвитку світу сприяють різноманітні конвенції, декларації та кампанії, ініційовані міжнародними організаціями і громадськими асоціаціями розвитку громадянського суспільства. Одним із результатів їх діяльності стало обґрунтування поняття «глобальна освіта». Витоки трактування цього явища знаходимо у документах міжнародних організацій, датованих другою половиною XX ст. – початком XXI ст., а саме:

- 1) 26 Стаття Всесвітньої Декларації про права людини ООН (1948 р.);
- 2) Рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти заради міжнародного порозуміння, співпраці й миру, забезпечення прав людини й фундаментальних прав свободи (1974 р.);
- 3) 36 Розділ Рекомендації ООН щодо сприяння освіті, публічній поінформованості й підготовці у сфері захисту й розвитку довкілля (1992 р.);
- 4) Декларація та План дій ЮНЕСКО щодо освіти заради миру, демократії та дотримання прав людини (1995 р.);
- 5) Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Цілі тисячоліття» (2000 р.) [1, с.74].

Необхідно наголосити, що усі зазначені документи певною мірою формували концепцію глобальної освіти, котра знайшла своє повне відображення у «Маастрихтській Декларації про глобальну освіту» (2002 р.). У ній зазначається, що глобальна освіта спрямована на усвідомлення громадянами реалій глобалізованого світу та розвиток його як суспільства справедливості й рівноправ'я для всіх.

Глобальна освіта є міждисциплінарним явищем, об'єднуючи підходи

- 1) розвивального навчання;
- 2) правового й пацифістського виховання;
- 3) конфліктології;
- 4) мультикультурної, громадянської й екологічної освіти [8, с. 36].

Дослідження показує, що невелика кількість вищих навчальних закладів розвинених англomовних країн формує і розвиває у студентів ключові компетентності, необхідні їм у подальшій професійній діяльності для

співробітництва з іноземними колегами, зокрема, у вирішенні нагальних глобальних проблем:

- 1) покращення життєвих умов та зниження рівня бідності;
- 2) досягнення сталих форм взаємодії людини й навколишнього середовища;
- 3) розвитку глобальної торгівлі;
- 4) подолання епідеміологічного поширення хвороб;
- 5) створення умов для тривалого миру й безпеки [6].

Поза сумнівом, це дуже складне завдання, вирішення якого потребує міждисциплінарного підходу та, часом, контраверсійних шляхів. Підготовка студентів до роботи у складних і суперечливих умовах глобалізованого світу і визначається як основне завдання *глобальної освіти*, котра, на жаль, майже відсутня у переважній більшості університетів.

Зважаючи на поширення інтеграційних процесів дослідники, зокрема представники канадської наукової школи, Д. Браун, Д. Прайсверк, М. Сенд, І.Стокко та А. Янг виокремлюють пріоритетну галузь професійної діяльності педагога – глобальну освіту, котра містить п'ять складових, а саме:

1) експериментальна освіта – спирається на інноваційні міжнародні програми розвитку й вивчення стану справ у країнах, що розвиваються, визначення ролі Канади в інтернаціональному цивілізаційному прогресі, й заохочує звертатися до розв'язання глобальних світових проблем;

2) екологічна освіта – сприяє розумінню екологічних проблем і допомагає в розвитку свідомої поведінки щодо оточуючого середовища;

3) правова освіта – розкриває громадянські, політичні, економічні та соціальні права в загальноосвітньому контексті;

4) виховання пацифізму – вивчає проблеми війни й роззброєння, заохочує міжнародне порозуміння на глобальному, національному та локальному рівнях;

5) мультикультурна освіта – забезпечує розуміння природи культурно неоднорідного суспільства і толерантне ставлення до нього [2, с.22].

Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом,

який підносить їх значущість для учнів і студентів. При цьому більш наочно виявляються економічні й культурні зв'язки між різними країнами. Отже, в основі глобального виховання лежить необхідність розуміти, усвідомлювати й звертатись до загальних проблем, що непокоять світову спільноту.

Підсумовуючи викладений матеріал, маємо зауважити, що глобальна освіта є процесом індивідуального й колективного розвитку, що призводить до трансформації та само-трансформації. Це перманентна соціалізація, під час якої набуття індивідом діяльнісних та емоційних компетенцій для аналізу оточуючої дійсності й критичного мислення сприяє його становленню як активного соціального громадянина. Саме у представленому контексті актуалізується соціалізуюча функція освіти, котра має сприяти неупередженій поінформованості учнів і студентів про реальний стан справ у світовому контексті. Очевидно, що організація креативної та раціональної дискусії про альтернативні підходи до майбутнього розвитку світу потребує нових методів формування кулікулуму, що відповідає сучасним національним ініціативам у багатьох країнах щодо інноваційного конструювання навчальних планів і програм з урахуванням принципів гнучкості, відкритої перспективи, оновлення змісту та застосування інтерактивних методів навчання.

Отже, глобальну освіту можна охарактеризувати як педагогічну перспективу в майбутньому розвитку освіти в цілому, адже для забезпечення успішного життя у глобалізованому взаємопов'язаному світі освіта має допомогти сучасній людині усвідомити свою роль у ньому, зрозуміти комплексність взаємозв'язків загальних соціальних, екологічних, політичних й економічних проблем людства, генерувати нові теоретичні підходи й практико-технологічні шляхи їх вирішення, навчитися конструктивному діалогу на локальному, регіональному, міжнародному рівнях. Водночас, сприйняття концепції глобальної освіти не позбавлене критичних зауважень і сумнівів, що насамперед пов'язано з різним розумінням сутності освіти, її місії, а також явища глобалізації.

Практичні аспекти розвитку глобальної компетентності сучасного вчителя. Науковці й педагоги-практики зауважують, що метою глобальної освіти,

насамперед, учителя є розвиток так званої «глобальної компетентності», котра уособлює знання про складну природу світу, уміння інтегрувати на міждисциплінарному рівні шляхи вирішення глобальних проблем. Глобальна компетентність також вміщує морально-етичний компонент, що уможлиблює мирне, поважливе й продуктивне співробітництво з представниками диверсифікованого суспільства з різних географічних регіонів.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень європейських інституцій засвідчив, що глобальна компетентність пов'язана не лише з усвідомленням різноманітності поглядів на глобальні проблеми, а й тим, що вчитель викладає, як він навчає, у якому контекстному середовищі відбувається навчальний процес. Отже, на думку європейських учених А. Габезудо, Х. Хрістідіса, Ф. Гальбартшлагера та інших розробників «Посібника для педагогів з упровадження глобальної освіти», глобальна компетентність вчителя містить три компоненти:

- 1) знаннєвий,
- 2) вміннєвий,
- 3) ціннісний [7, с. 20].

Охарактеризуємо ці компоненти розлогіше.

Знаннєвий компонент має збагачувати зміст переважної більшості навчальних предметів глобальним виміром, який поділяється на:

– знання про глобалізаційні процеси і розвиток світового суспільства – сфокусовані на концепціях соціальної справедливості та сталого розвитку як передумов гарантування кожному індивіду життєво необхідних шансів для розвитку. Такі знання здобуваються під час вивчення проблем:

- 1) рівня життя у локальному та міжнародному масштабах,
- 2) мультикультурного суспільства,
- 3) структурованого та безпосереднього насилля,
- 4) взаємозалежності регіонів, країн і континентів,
- 5) обмеженості ресурсів,
- 6) інформаційного суспільства й медіа;

- знання з історії та філософії про універсальні концепції людської природи
- концепції щодо прав людини, демократії й законного управління, економічної і соціальної справедливості, чесної торгівлі, гендерної рівності, миру і вирішення конфліктів, громадянськості, диверсифікації, міжкультурного й міжконфесійного діалогу, сталого розвитку, збереження здоров'я, рівного доступу до науково-технологічних відкриттів;

- знання про спільності й відмінності – передбачає знання про спільність і відмінності світосприйняття, культур, релігій, поколінь, емоційних процесів представників різних континентів з метою виховання поваги до несхожості й різноманітності.

Вмінсвий компонент представлено низкою ключових умінь, а саме:

- критичне мислення й аналіз допомагає вчителям, учням, студентам відкрито й критично сприймати та обдумувати глобальні проблеми; бути готовими виказувати свої думки на підставі нових доказів і раціональних аргументів; розпізнавати і протидіяти упередженості, ідеологізації та пропаганді;

- мультиперспективне бачення сприяє формуванню прогностичного мислення на основі різносторонніх точок зору на певну ситуацію чи проблему;

- розпізнавання негативних стереотипів та упереджень дозволяє ідентифікувати такі й ефективно їм протистояти;

- іншомовна комунікація допомагає досягати ефективної взаємодії з носіями різних мов в умовах культурної й мовної диверсифікації; усвідомлювати внесок кожної соціокультурної групи у збагачення мультикультурного суспільства й громади;

- робота у команді й співпраця сприяє визнанню й поцінуванню співробітництва у розподілі обов'язків і завдань, а також партнерства й групової роботи у досягненні спільних цілей;

- емпатія допомагає зрозуміти чуттєвість світосприйняття, поглядів і почуттів інших індивідів, зокрема тих, що належать до інших соціокультурних груп;

- діалогічні уміння передбачають активне слухання, повагу до думок іншої людини та конструктивну асертивність;
- асертивність сприяє здійснювати комунікацію чітко й упевнено в собі, без зайвої агресії, що принижує права співрозмовників;
- уміння справлятися зі складнощами, невизначеністю й протиріччями дозволяє усвідомлювати складну й суперечливу природу навколишнього світу; бути готовим до роботи у невизначених ситуаціях; розуміти, що не існує єдино правильного рішення комплексних проблем;
- уміння залагоджувати конфлікти передбачає урівноважене сприйняття конфліктів; конструктивне й послідовне вирішення конфліктних ситуацій;
- креативність, що стимулює уяву, необхідна для обмірковування глобальних проблем й творчої роботи в таких умовах;
- дослідницькі уміння допомагають формуванню знань про глобальні проблеми, використовуючи різні пошукові ресурси.
- уміння приймати рішення уможливорює активну участь у процесах стратегічного планування та розвитку ініціатив шляхом використання демократичних процедур;
- співпраця з медіа сприяє обізнаності про різновиди медіа продукції та провайдерів, а також сприйняттю інформації з критичної точки зору;
- науково-технологічні уміння необхідні для відповідального використання новітніх результатів і досягнень науково-технічного прогресу.

Ціннісний компонент у вигляді основоположних цінностей дозволяє викладачеві ідентифікувати базові принципи побудови навчального процесу; керуватися ними у доборі змісту навчання, використанні додаткових навчально-методичних матеріалів, розробці стратегій викладання, навчання, оцінювання, а також визначенні напрямів практичної діяльності учнів. Важливою метою глобальної освіти є формування цінностей, заснованих на знаннях глобальних проблем, для розвитку відповідальної громадянської позиції на індивідуальному та колективному рівнях. Цими цінностями є:

- самооцінка, впевненість, самоповага та повага до інших заохочує до розвитку власної гідності за своє соціальне, культурне та родинне походження, а також поваги до соціокультурних особливостей інших;
- соціальна відповідальність допомагає у розвиткові згуртованості й причетності до відстоювання соціальної справедливості й безпечності світу на локальному, національному й міжнародному рівнях;
- екологічна відповідальність спонукає до підтримання природного екологічного балансу на локальному та глобальному рівнях;
- неупередженість допомагає у пошуку різноманітних джерел інформації, а також критичного й неупередженого ставлення до подій, що відбуваються у світі;
- мрійливість заохочує до розвитку уяви та уявлень про цілісність громади, суспільства й світу;
- проактивна громадська позиція посилює відчуття приналежності до (локально-глобальної) спільноти, у якій колективні й індивідуальні права всіма визнаються, культивується відчуття взаємної підтримки й участі у прийнятті колегіальних рішень на основі принципів плюралізму, й соціальної справедливості;
- солідарність полягає у формуванні причетності до глобального громадянства, а також прагнення сприяти сталому розвитку світу, заснованому на правах людини, діалозі культур й співробітництві.

Дослідження показало, що глобальна освіта майбутнього вчителя і підготовка до професійної діяльності у глобалізованому середовищі нині не вважається додатковим завданням викладача чи додатковою дисципліною у навчальному плані студента. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітніх систем глобальна освіта майбутнього вчителя розглядається канадськими й американськими науковцями і практиками як невід’ємна частина загальної інтегрованої педагогічної стратегії ЗВО, яка втілюється у діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, що постають перед майбутніми вчителями, у взаємостосунках викладачів і студентів, а також

оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Підсумовуючи проаналізований матеріал, можемо зробити висновок про те, що глобальна освіта вчителя як суб'єкта міжнародної діяльності спрямована, насамперед на формування у нього певного комплексу вмінь і навичок, а також відповідного міжнародного світосприйняття, котрі втілюються переважно у:

- 1) бажанні знати й визнавати культуру іншої людини;
- 2) відкритості до інокультур у цілому, а також поглядів, віросповідань і мови громадян іншої країни;
- 3) прагненні опановувати іноземні мови та усвідомлювати культурну цінність мультилінгвізму;
- 4) визнанні того, що різноманітність здатна посилити й збагатити навчальний процес студентів різного віку;
- 5) здатності формувати методику викладання на основі цінностей колективного навчання і мирному розв'язанні конфліктних ситуацій;
- 6) застосуванні інклюзивного підходу, який визнає досвід і цінності іноземних студентів, як засобу збагачення навчального процесу всієї групи;
- 7) прагненні розвинути у студентів крос-культурне мислення та сформувати навички вирішення проблем взаєморозуміння у глобалізованому світі;
- 8) усвідомленні важливості виховання студентів як громадян глобального суспільства.

Посилена увага академічної спільноти до окресленої проблеми увінчалася розробкою «Рамкової програми всебічної інтернаціоналізації педагогічної освіти» (далі – Рамкова програма) в коледжах та університетах США [5, 6]. Вона укладена американською Фундацією «Longview» за підтримки Центру міжнародного взаєморозуміння штату Південна Кароліна, котрі з 60-х рр. XX ст. здійснюють просвітницьку діяльність серед молоді щодо глобальних проблем людства, сприяють поширенню міжнародної освіти, створюють умови для інтернаціоналізації професійного розвитку вчителів. Основною її метою, як зазначають автори, є розвинути в американських педагогів глобальну

компетентність, тобто навчити їх використовувати знання про глобальні процеси й проблеми, а також перспективи глобального мислення у власній навчальній діяльності. Рамкова програма поєднує у собі 4 ключових компонента зваженого і продуманого плану задля формування у педагогів знань, умінь і здібностей до міжнародної освітньої діяльності, а саме:

1. Перегляд й оновлення програм педагогічної освіти для забезпечення того, щоб:

- предмети загальноосвітньої підготовки допомагали кожному майбутньому педагогу ґрунтовно оволодіти щонайменше однією іноземною мовою, а також глибокими знаннями про регіони світу, світову культуру, глобальні проблеми;

- предмети професійної підготовки формували педагогічні уміння й навички, необхідні майбутньому педагогу для врахування глобальних аспектів при викладанні свого предмету спеціалізації;

- виробнича практика сприяла розвитку у майбутніх педагогів глобального перспективного мислення.

2. Запровадження щонайменше однієї довготривалої практики крос-культурного характеру для кожного майбутнього педагога шляхом:

- організації навчання чи стажування за кордоном або в закладах полікультурної громади на території США;

- надання фінансової допомоги для реалізації зазначених стажувань;

- забезпечення відповідної підтримки, консультування й моніторингу за стажуванням й виробничою практикою задля максимального осмислення отриманого досвіду і його використання у подальшій професійній діяльності.

3. Оновлення й розширення програм підготовки вчителів іноземних мов шляхом:

- підготовки більшої кількості вчителів маловживаних іноземних мов;

- оновлення методик викладання і вивчення іноземних мов з огляду на сучасні дослідження та позитивний практичний досвід.

4. Імплементация поточного та підсумкового оцінювання з метою визначення ефективності нових підходів у розвитку глобальної компетентності педагогів.

Оскільки основною метою представленої Рамкової програми є формування глобальної компетентності, постає необхідність її ґрунтовного визначення серед американських науковців. Обґрунтування глобальної компетентності педагога як комплексу знань про регіони світу, різноманіття культур, глобальні проблеми, а також умінь ефективної взаємодії з глобальним середовищем, обумовлених відповідальним ставленням, знаходимо в аналітичному документі «Підготовка американських учителів до епохи глобалізації: імперативи змін». У ньому, зокрема, зазначається, що педагог зі сформованою глобальною компетентністю володіє:

1) *знаннями* предмету спеціалізації у міжнародному вимірі та орієнтується у глобальних проблемах, дотичних до його предмету;

2) *педагогічними вміннями*, щоб навчати своїх учнів аналізувати інформаційні першоджерела з різних куточків світу й визнавати різні точки зору;

3) *прихильністю* до виховання учнів відповідальними громадянами своєї локальної й, водночас, глобальної спільноти.

Глобальна компетентність педагога деталізується у вигляді восьми взаємопов'язаних ключових характеристик, а саме:

1. *Педагоги є майстерними й обізнаними практиками*, які глибоко розуміють зміст предметів викладання й успішно залучають студентів до їх вивчення, шляхом демонстрації взаємозв'язку змісту з повсякденним практичним життям; виявляють допитливість та володіють таким складом розуму, що спонукає їх до навчання впродовж життя з метою удосконалення своєї педагогічної майстерності; мають здібності інтегрувати зарубіжний контекст, міжнародні проблеми та перспективи до стандартизованого шкільного й університетського курикулумів; використовують дослідницько-пошукову модель навчання, що спонукає студентів активно експлуатувати різні ідеї для продукування нового знання, вирішення проблеми, розвитку власного розуміння змісту навчального предмета; спонукають студентів до аналізу й рефлексії власної траєкторії навчання; використовують різні форми оцінювання для оцінки й моніторингу процесу навчання студентів.

2. *Педагоги є глибокими мислителями, здатними майстерно вирішувати проблеми*, які розуміють природу складних проблем; збирають, аналізують, систематизують інформацію з різних джерел; толерантно сприймають двозначність і невизначеність, пропонують потенційно життєздатне вирішення проблеми; використовують свої уміння на користь вирішення як індивідуальних навчальних проблем своїх учнів і колег, так і колективних питань шкільної громади; спостерігають за своєю педагогічною дією, використовують нові стратегії для пошуку індивідуальних підходів до кожного студента, а також різноманітні ресурси для досягнення максимальних навчальних результатів студентів; консультують студентів і допомагають їм подолати виклики й труднощі у навчанні.

3. *Педагоги є культурно розвиненими професіоналами*, які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й навчають студентів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства; усвідомлюють внесок різних культур у розвиток Америки, визнають полікультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення; визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності студентів та допомагають їм їх поєднати.

4. *Педагоги обізнані про динаміку глобальних перетворень у світі*, вони розуміють міжнародні проблеми глобального характеру, відслідковують ключові події у світі й допомагають студентам осмислити їх завдяки щоденній взаємодії; пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами; виголошують виважені думки про глобальні проблеми й навчають студентів обдумувати їх з різних точок зору.

5. *Педагоги є широко освіченими особистостями, підготовленими для життя у XXI ст.*, вони повністю володіють необхідними уміннями з читання, письма, говоріння й розуміння, а також майстерно визначають рівень таких умінь, необхідний для студентів, щоб вивчати предмет; багато читають професійної й художньої літератури; добре знайомі з сучасними тенденціями в культурі, мистецтвом, музикою, літературою й прагнуть інтегрувати це відповідним чином у зміст освіти; здатні створювати, а також красномовно й переконливо презентувати

інформацію у письмовій, усній і цифровій формах; прагнуть спілкуватися декількома іноземними мовами; розуміють як і вміють використовувати мистецькі надбання різних культур для навчання студентів та формування у них умінь самовираження власних ідей і емоцій.

6. *Педагоги є членами єдиної команди*, які цінують і поважають багатоманітність думок, ефективно працюють з представниками інших культур, соціальних прошарків, а також колегами, котрі володіють різним рівнем професійного досвіду; сприймають різні погляди й перспективи, вітають різноманітність суджень, здатні до оновлення й розширення власного кругозору; віддані члени професійної спільноти, котрі постійно підвищують професійну майстерність й допомагають у цьому іншим колегам, беручи участь у тренінгах, менторстві, наставництві, рецензуванні тощо.

7. *Педагоги є користувачами інформаційно-комунікаційних й медіа технологій*, вони досконало володіють комп'ютерними та комунікаційними технологіями; використовують їх для спілкування на національному та міжнародному рівнях; здатні оцінювати, критично вибирати й застосовувати різні форми медіа й ІКТ технологій у процесі підготовки уроків для максимального залучення студентів до навчання.

8. *Педагоги відповідальні й етичні громадяни*, які етично поведуться зі студентами й іншими членами шкільної громади; усвідомлюють, що рішення, ухвалені на локальному й національному рівнях, мають міжнародний резонанс, а міжнародні тенденції впливають на локальні й національні справи; визнають відповідальність глобального громадянства, приймають етичні рішення, здійснюють відповідальні вчинки, що сприяють сталому розвитку справедливого й мирного світу [5, с.34-35].

Глобальна компетентність, за американським ученим Ф. Раймерзом, має тривимірну структуру взаємопов'язаних складових, а саме:

1) Етичний вимір – позитивне ставлення до культурної різноманітності та визнання глобальних загальнолюдських цінностей, що поважають відмінність і несхожість. Це вимагає усвідомлення власної ідентичності та самоідентифікації, а

також емпатії по відношенню до інших особистостей з різною ідентичністю; розуміння відмінності цивілізаційних потоків і здатність убачати у цих відмінностях можливості для конструктивної взаємодії між учнями та педагогами-колегами; переконання у рівності можливостей і прав усіх особистостей та відповідну діяльність щодо захисту цих прав.

2) Діяльнісний вимір – уміння здійснювати комунікацію різними мовами, що використовуються у країні проживання.

3) Академічний вимір – ґрунтовні знання з всесвітньої історії та географії, усвідомлення міждисциплінарного характеру універсальних проблем людства щодо збереження здоров'я, кліматичних змін, економічних коливань та розуміння сутності процесу глобалізації, а також здатність до критичного й креативного осмислення комплексності сучасних глобальних викликів [17, с. 5-24].

У межах навчально-виховного середовища ці виміри проектується на три ортогональні (прямокутні) вектори:

- 1) вектор, спрямований на розвиток характеру, почуттів і цінностей;
- 2) вектор, спрямований на формування умінь, розвиток мотивації до діяльності, а також необхідних для діяльності компетентностей;
- 3) вектор, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, академічного знання та здатності до пізнання глобальних явищ.

Як бачимо, глобальна освіта є багатовимірним явищем, а відтак потребує застосування комплексу спеціальних предметів, під час викладання яких розкривалася б сутність глобалізації, формувалися б уміння використовувати ці знання для вирішення практичних проблем, а також розвивалися б риси характеру, необхідні вчителю для досягнення глобальних етичних цілей. Багатовимірний характер глобальної компетентності допоможуть розкрити такі предмети як всесвітня історія, географія, іноземні мови, культурологія, соціологія, критичне читання. Великого значення при цьому набуває опанування основ наукових досліджень та здійснення наукових проєктів, що віддзеркалює транснаціональну природу наукових досягнень людства. Ключовим у розвитку глобальної компетентності є заохочення студентів – майбутніх учителів до участі у

міжнародній освітній діяльності, котра у реальному часі сформує відповідні уміння й навички, яких неможливо набути, сидячи за підручниками.

З огляду на тривимірний характер глобальної компетентності, зацентруємо на тому, що розвиток кожного з вимірів може посилювати один одного. Наприклад, навчання читанню іноземною мовою сприяє аналізу іншомовних текстів, а відтак відкриває доступ до знань про певну культуру та суспільство, що у свою чергу, посилює позитивне ставлення до глобальних проблем. З іншого боку, ці виміри представляють цілком самостійні галузі знань, тому можуть плануватися у курикулумі й викладатися окремо один від одного.

Викладачі американських університетів Ф. Раймерз, Дж. Коен, М. Мелін переконані, що етичний вимір, включаючи цінності, ставлення й уміння, що відображають відкритість, зацікавлення й позитивне сприйняття варіативності вираження людської культури, являє собою міжнародно – й глобально визнану рамку загальнолюдських цінностей. У своїй найпростішій формі вони проявляються у толерантному ставленні до культурної різноманітності. Вищий рівень їх розвитку передбачає визнання несхожості у крос-культурному контексті; культурну мобільність і адаптивність, що необхідні для розвитку емпатії, довіри та ефективних міжособистісних стосунків у диверсифікованому суспільстві [17, с.20].

На наш погляд, етичний вимір глобальної компетентності значною мірою співзвучний з міжкультурною компетентністю вчителя, котра також передбачає наявність у нього знань про різноманітні культури та освітні системи, що допомагає йому адаптувати свій стиль викладання до інших культурних контекстів, а також виховувати в учнів демократичні соціальні цінності, самобутні національні традиції у контексті глобальних людських цінностей. Будучи досить складним явищем, міжкультурна компетентність потребує певної системи розвитку.

Так, американська дослідниця й педагог А. Морі в результаті багаторічної роботи в Центрі міжнародної освіти, розробила й апробувала на практиці в американських університетах систему розвитку міжкультурної компетентності вчителів, що передбачає, зокрема, такі види діяльності:

1) Саморефлексія і самооцінка – розмисли й самооцінка допомагають особистості у осмисленні цінностей і поведінки. Цей процес ідентифікує досвід та сильні якості особистості, а також поглиблює самоусвідомлення необхідності розвитку. Розвитку самоусвідомленню сприяє ведення щоденника, дискусії в малих групах, читання.

2) Експериментальна діяльність – відкриває можливості для відпрацювання великої кількості стилів навчання і допомагає усвідомити, що знання – це продукт осмисленої інтеріоризації інформації. Досвід прямої крос - культурної діяльності допомагає відчувати потребу у змінах і підтримує мотивацію до змін. Такий досвід передбачає екстенсивну взаємодію з представниками іншої культури (програми обміну студентами й викладачами, навчання в іншій країні, локальне занурення в іншу культуру), участь в міжнаціональних дослідженнях, професійних конференціях, роботу зі студентами з різних країн. Іншим прикладом експериментальної діяльності може бути демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри.

3) Читання – є невід’ємною частиною академічного життя, а також важливим інструментом набуття знань глобальної тематики. Читання, що супроводжується груповими дискусіями з представниками інших культур, провадить максимально ефективний вплив на формування глобальної компетентності.

4) Семінари і тренінги – найбільш ефективними є семінари, які передбачають активну участь усіх учасників. Вони є ефективним інструментом підвищення рівня усвідомлення проблеми, накопичення досвіду, та формування мотивації й інтересів до проблеми глобальної освіти.

5) Дослідницька діяльність є ефективним засобом залучення до вивчення проблематики. Результати цих досліджень вчитель може використовувати у повсякденній роботі з учнями, що підвищить ефективність навчального процесу [13, 28-30].

Другим виміром глобальної компетентності є володіння іноземними мовами, що дозволяє здійснювати групову та індивідуальну комунікацію різними формами мовлення з носіями інших мов. Термін «іншомовна комунікативна

компетентність», яким користуються дослідники, що працюють в галузі навчання іноземних мов, вперше був запроваджений у науковий вжиток Д. Хаймзом. Він визначив його як «знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури». Найефективнішим ресурсом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності визнано, передусім, спілкування з кваліфікованими викладачами у навчальному процесі університету або спілкування з автентичними носіями мови, що вивчається, під час закордонного стажування, дистанційного чи транскордонного навчання в університетах – партнерах академічної мобільності [10, 269-293].

Академічний вимір глобальної компетентності передбачає оволодіння знаннями різних соціально-гуманітарних галузей наук з порівняльної точки зору, зокрема: порівняльної і всесвітньої історії, історії культури, антропології, політології, міжнародної економіки, зарубіжної літератури, а також уміннями системного мислення для комплексного вирішення глобальних проблем. Ми поділяємо думку колег із північноамериканських університетів про необхідність такої компетентності для фахівця будь-якої спеціальності у ХХІ столітті, що характеризується постійним генеруванням викликів глобального масштабу [15, 318-320].

Одним із прикладів може слугувати феномен так званого «парадоксу народонаселення» (population paradox). По суті, це явище є вираженням демографічних рухів, а саме: загальне покращення соціальних стандартів у всьому світі призвело до двох антагоністичних тенденцій. З одного боку, спостерігається зниження народжуваності у розвинених країнах, а з іншого – збільшення рівня народжуваності у країнах, що розвиваються, що, у свою чергу, суттєво змінює світовий демографічний баланс. Зазначені демографічні тенденції впливають на глобальний поступ торгівлі й сфери споживання товарів, енергозбереження й використання ресурсів та міжнародних відносин у цілому. Визначення чинників окреслених демографічних тенденцій та пошук інноваційних способів

функціонування у таких умовах потребує від сучасних спеціалістів, зокрема, знань про культурні особливості різних суспільств; про нерівність у розподілі ресурсів; про особливості економік, що швидко розвиваються тощо.

Як бачимо, глобальна компетентність сучасного педагога у розумінні американських дослідників та викладачів-практиків має полікомпонентну структуру, а відтак передбачає цілісний, комплексний підхід до її формування. Усвідомлюючи необхідність всебічної підготовки педагогів як відповідальних професіоналів для роботи в умовах диверсифікованого суспільства знань, що прискореними темпами розвивається в інноваційному глобальному просторі, уряд США розробив спеціальну програму створення Національних ресурсних центрів «Title VI» (далі – Центри) при університетах і коледжах. Ці Центри отримали повне матеріальне забезпечення для здійснення навчальної й наукової діяльності щодо підготовки глобально компетентних педагогів, включаючи розробку відповідної стратегій та оновлення змісту педагогічної освіти. Найуспішнішими серед 45 Центрів визнано такі, що діють при Державному університеті штату Огайо, Університеті штату Індіана, Державному університеті штату Мічиган та Університеті м. Сан Дієго [9, vii]. Дослідження діяльності зазначених Центрів дало нам змогу окреслити провідні шляхи формування глобальної компетентності американських педагогів, об'єднаних у комплексну стратегію, а саме:

- 1) залучення усього професорсько-викладацького складу й керівництва факультету до розробки відповідного плану;
- 2) створення загальноосвітньої програми підготовки, орієнтованої на глобальну освіту;
- 3) залучення до викладання студентів з наявним досвідом міжнародної роботи, навчання, стажування;
- 4) підготовка викладачів до запровадження глобального компоненту у навчальний план та зміст педагогічної освіти;
- 5) інтернаціоналізація навчальних дисциплін професійно-педагогічного циклу;

б) створення умов для набуття досвіду міжнародної діяльності в умовах країни проживання, закордоном та в он-лайнному режимі;

7) удосконалення якості програм вивчення іноземних мов.

Отже, перелічені стратегії підкреслюють ключову роль університетів і коледжів у забезпеченні майбутніх та працюючих педагогів необхідними знаннями, вміннями та цінностями, аби бути готовими до імплементації глобального виміру у викладання предмету спеціалізації та формування у студентів міжкультурної компетентності. Однак, варто зазначити, що ЗВО нелегко здійснювати цю відповідальну місію, тому важливим чинником її успішної реалізації є встановлення дієвого соціального партнерства між ЗВО та місцевими органами управління освітою, національними акредитаційними агенціями, організаціями професійного розвитку педагогів, професійними асоціаціями педагогічного персоналу, приватними й державними фондами на загальнонаціональному, регіональному й локальному рівнях.

Експерти наголошують, що відповідні знання й уміння мають формуватися за допомогою міждисциплінарного підходу, котрий розглядається як нова методологія розвитку курикулумів ЗВО у розвинених країнах, особіно США й Канаді. Міждисциплінарність, при цьому, може реалізовуватися як шляхом інтеграції нового змісту та форм навчання у наявні програми, так і шляхом впровадження нових навчальних предметів [15, 319].

Важливого значення також набувають екстра-курикулярні форми інтернаціонального навчання, зокрема:

- організація й проведення відео-конференцій зі студентами іноземних університетів;
- навчальні туристичні поїздки у межах діяльності «літніх університетів»;
- спільні семінари на основі соціального партнерства з музеями, бібліотеками, видавництвами, медіа-провайдерами тощо.

Зазначені спільні проекти допоможуть студентам усвідомити масштабність і різноплановість багатьох транснаціональних проблем, а також розвинути здатність

перспективного бачення щодо вирішення цих проблем з урахуванням національних особливостей розвитку певного соціуму.

Сучасний дискурс щодо проблеми глобалізації освіти і систем навчання розгортається за основними трьома напрямками: можливість залучення учасників глобальної освіти до глобальних цінностей людства, таких як сталий розвиток і захист довкілля; вплив інформаційних і комунікаційних технологій та часово-просторових меж на виникнення нових форм освіти у глобальному масштабі; можливість соціальної експлікації педагогіки в умовах глобалізації, що виражається у змінах контекстів критичної педагогіки, педагогіки міжкультурних комунікацій тощо.

Дослідники із зарубіжних країн оперують різними контекстами глобалізації освіти, звертаючись до світових тенденцій створення глобальних ринків, становлення нової інформаційної ситуації і перетворення знання у безпосередню виробничу силу. Нова концепція знання потребує змін педагогічних засобів його передачі, проте ці процеси не співпадають у часі. А відтак, глобалізація освіти потребує і глобальної педагогіки, котра здатна на теоретичному і практичному рівнях відповідати на виклики часу, потреби суспільства та запити індивідів. Тенденції глобалізації освіти, що виявляються в абсолютно новому процесі формування ринку глобальних освітніх послуг, спонукають до обґрунтування нової педагогічної системи, характерні риси якої багато в чому вже можливо визначити сьогодні, зокрема:

- по-перше, процеси комерціалізації освіти та поява транснаціональних і неуніверситетських провайдерів на ринках освітніх послуг поступово призводять до трансформації освітнього процесу, сформованого протягом тисячолітньої історії існування університетської освіти, що акумулював у собі досягнення духовної культури;

- по-друге, глобалізація освіти та широке використання технологічних можливостей комунікацій, не забезпечених адекватною дидактикою, сприяє погіршенню якості професійної освіти і підготовки вчителів, збільшує ризик десоціалізації студентів, позбавлених можливості діалогічного спілкування з

однолітками і викладачами, що протягом сторіч вважався наріжним каменем становлення особистості.

Визначено вплив глобалізації освіти на суспільні вимоги до професійного розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності, аби їх професійна майстерність уможливлювала ефективну педагогічну дію у різноманітному учнівському середовищі. Зокрема, трансформація професійних функцій вчителів англomовних країн в умовах глобалізації освітнього простору полягає в тому, що вони:

- є професіоналами з розвинуеною «культурною чуттєвістю», які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й навчають учнів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства;
- усвідомлюють внесок різних культур у розвиток суспільства, визнають мультикультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення;
- визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності учнів та допомагають їм їх поєднати;
- розуміють міжнародні проблеми глобального характеру й допомагають учням осмислити їх;
- пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами;
- виголошують виважені думки про глобальні проблеми й навчають учнів обдумувати їх з різних точок зору.

Література:

1. Авшенюк Н.М. Глобальна освіта / Н.М. Авшенюк. – Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – С. 74.
2. Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young. – Ontario Council for International Cooperation: Ontario, 2005. – 37 p.

3. Committee for Economic Development. Education for Global Leadership. – Washington, DC, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ced.org/projects/educ_forlang.html. – Назва з екрану.
4. Council of Chief State School Officers. Global Education Policy Statement. – Washington, DC, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/Global%20Education%20FINAL%20lowrez.pdf>. – Назва з екрану.
5. Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – 40 p.
6. Edwards R., Usher R. Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity / Richard Edwards, Robin Usher. – London, New York: Routledge, 2000. – 192 p.
7. Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / Miguel Carvalho da Silva (Ed.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008.
8. Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15 – 17 November 2002 / E. O'Loughling, L. Wegimont (Eds.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. – 202 p.
9. Green M., Olson C. Internationalizing the Campus: a User's Guide / Madeleine Green, Christa Olson. – American Council on Education: Washington DC, 2003. – 114 p.
10. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
11. İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Назва з екрану.
12. Kissock C. Foreword to Ed. Cushner K., Brennan S. Intercultural Student teaching: A Bridge to Global Competence / Craig Kissock. – Rowman and Littlefield Education: Lanham, 2007. – 246 p. – P. 5-12.
13. Morey A. I. Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World / A. I. Morey // Higher Education in Europe. – 2000. – Vol. XXV. – № 1. – P. 25-39.
14. National Lieutenant Governors Association. Resolution in Support of Establishing a National International Education Policy, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nlga.us/web-content/Policy/Policy_List_2008_thru.html. – Назва з екрану.
15. Nordgren R.D. Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village / D.R. Nordgren // Phi Delta Kappa. – 2002. – № 84 (4). – P. 318-321.
16. Partnership for 21st Century Skills. Beyond the Tree Rs: Voters Attitude Towards 21st Century Skills. – Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills, 2007. – 33 p.

17. Reimers F. Educating for Global Competency / Fernando Reimers. – International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education [Joel E. Cohen, Martin B. Malin (Eds.)]. – Routledge Press, 2008. – P. 5-24.

18. Schneider A.I. To Leave No Teacher Behind: Building International Competence into the Undergraduate Training of K-12 Teachers: Summary Report / Ann Imlah Schneider. – Washington, DC, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.internationaledadvice.org> – Назва з екрану. – Мова англійська.

19. Stewart V. Becoming Citizens of the World / V. Stewart // Educational Leadership. – 2007. – № 64 (7). – P. 8-14.

20. Uvalic-Trumbic S. Globalization and the market in higher education. – Paris: UNESCO Publishing, 2002. – 224 p.

1.3. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІІ ТА СИНГАПУРІ (Кирил Котун)

У процесі розбудови сучасного демократичного суспільства помітно розширюються функції вчителя, зростає їхня роль в освітньо-виховній діяльності. У міжнародних правових актах, документах міжнародних організацій глобального характеру (ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) учителі ХХІ століття проголошуються носіями суспільних змін. Формування освітянської еліти, її педагогічної кваліфікації, загальної культури, духовності суттєво впливає на майбутнє будь-якої країни. Саме вчитель відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів, майбутніх фахівців конструкторів закладаються у школі [5]. Одним із важливих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є осмислення і врахування змін в їх функціях не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які мислять і діють інноваційно, що зумовлює необхідність посилення уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок [5].

У роки незалежності в Україні відбуваються докорінні соціально-економічні зміни в галузі освіти, реформуванні, здійснення яких пов'язане з вивченням прогресивних ідей світового досвіду. З огляду на це важливим чинником є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн світу, зокрема Японії та Сингапуру, які упродовж багатьох десятиліть накопичили вагомий позитивний досвід формування освітянської еліти. Творче вивчення, об'єктивний аналіз та узагальнення азійського педагогічного досвіду сприятиме подоланню проблем і негативних явищ у професійній підготовці вчителів в Україні. Зростання престижу освіти в українському суспільстві забезпечуватиме успішна інтеграція національної освіти до європейського і світового освітнього простору. Особлива привабливість азійської системи освіти полягає у високій ефективності як у галузі економічного, так й інтелектуального розвитку нації [5].

Педагогічна освіта Японії. Пошук освітнього ідеалу на рубежі двох тисячоліть став спільною проблемою, яку розробляють педагоги різних країн. Вони аналізують існуючі ціннісні орієнтири, якими керується шкільна практика, фіксують нові тенденції, прогнозують їх майбутній розвиток. У світі існують західноєвропейська, північноамериканська і японська освітні системи, які здійснюють значний вплив на педагогічну практику різних країн. Особлива привабливість японської системи освіти полягає у високій її ефективності як у галузі економічного, так й інтелектуального розвитку нації [2]. У західному світі розглядають «економічне диво» Японії як результат післявоєнної, другої реформи системи освіти, що була зорієнтована на американські стандарти. Однак самі японці вважають успіхи сучасної освіти результатом функціонування створеної понад сто років тому власної системи освіти, яка враховує народні традиції. Саме з цього часу знання, мудрість і мораль почали визначати багатство нації. Освіта в Японії – це культ, підтримуваний сім'єю, суспільством і державою [6]. В японській теорії і практиці педагогічної освіти накопичено оригінальний досвід професійної підготовки вчителів, удосконалення їхніх практичних навичок, дотримання відповідальності за результати роботи і високий соціальний статус [2].

Японська освітня система 6-3-3-4 (кількість років навчання) охарактеризована як система, що йде уторованим шляхом з обов'язковим навчанням на початковому та дошкільному рівнях. В основі системи освіти лежить меритократія, оскільки вступні іспити визначають прийом до вищих навчальних закладів та університетів [2]. Проте, існують багато неселективних університетів та спеціальних навчальних коледжів із відкритою політикою прийому. Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій (далі - Міністерство освіти) контролює систему освіти централізовано, шляхом прийняття рішення про навчальний план та освітні стандарти вчителів. Вчителі на всіх рівнях державної освіти в Японії зберігають сильне почуття професіоналізму, що робить їх відданими своїй роботі. Прийнятий в Японії принцип «довічного найму» дає людині право тільки на одну спробу зайняти гідне місце в суспільстві, завдяки здобутій якісній освіті [1].

Глобалізація, революція в інформаційних технологіях та все більш різноманітне та багатокультурне суспільство відображають зміни в японському суспільстві, що мають наслідки для вчителів навчальних закладів. Ці події піднімають важливі питання щодо того, які знання повинні вивчатися і які навички потрібно розвивати вчителям. Сьогоднішній стан сектора освіти Японії є «реформаторським», оскільки безліч ідеологій претендують на лідерство в діалозі з питань освітньої політики. Серед них — неолібералізм, неоконсерватизм, консьюмеризм, приватизація, маркетинг, а також безліч слів, такі як «підзвітність» і «ефективність» [1].

Основні тенденції реформування включали реорганізацію як шкільної системи (система 6-3-3-4), так і практики на рівні класу щодо ролі таких понять як «техніцизм», «тестизм», ринкова конкуренція, а також індивідуалізм [2]. Також посилюються заклики до децентралізації, дерегуляції та передачі управління школою, розробки навчальних програм та формування відповідної освітньої політики, а вчителі піддаються культурі оцінки, перевірці та аудиту. Тим не менш, існує ряд аспектів японської освіти, які залишаються сильними, а підготовка вчителів є одним з них, незважаючи на хвилю «реформізму» [1].

Сучасна система освіти Японії, як свідчать японські законодавчі акти, зокрема, Конституція Японії, Основний закон про освіту, Закон про шкільну освіту, Закон про приватні та державні школи, включає дитсадки, початкову, молодшу і старшу середню школи, навчальні заклади вищої школи. З'ясовано, що обов'язковою є неповна дев'ятирічна шкільна освіта. Вивчення щорічних статистичних звітів Міністерства освіти Японії у 90-х рр. XX ст. дали можливість установити, що велику роль у системі освіти відіграють приватні репетиторські школи. Як підкреслюється в доповіді Центральної Ради з питань освіти «Основні напрями розвитку освіти, яка відповідає вимогам сучасного суспільства», основним фундаментом усіх рівнів освіти є початкова школа, де поряд з основними дисциплінами уже понад 100 років викладається предмет «Моральне виховання», спрямований на самоаналіз учнем своєї поведінки, формування здатності приймати самостійні рішення, а також на виховання готовності відповідати за їх наслідки [6].

Педагогічну освіту в Японії можна отримати в педагогічних ВНЗ (університетах і коледжах), у класичних університетах, акредитованих для підготовки вчителів, або шляхом складання кваліфікаційного іспиту. Установлено, що мета і завдання професійної підготовки вчителів знаходяться в центрі уваги наукових досліджень, конференцій і нарад Японії. Ціннісні настанови корегуються в префектурних радах з питань освіти, але в цілому можна зробити висновок про перевагу в них виховних цілей над освітніми [2].

Проведений аналіз навчальних планів і програм педагогічного факультету університету Saitama Daigaku, педагогічного університету Osaka Kyoiku Daigaku й інших джерел дозволяє констатувати, що зміст освіти майбутніх учителів ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції і диференціації [6]. Навчальні дисципліни, залежно від їх призначення, об'єднані в цикли: педагогічний, спеціальний, загальноосвітній. Державні стандарти освіти встановлюють мінімум залікових одиниць (кредитів), необхідних для закінчення вищого навчального закладу не нижче 124. Один кредит (35 годин по 50 хв.) включає навчальну роботу студента протягом 15 тижнів за умов, якщо він має щотижня одну лекційну годину і 2 години самостійної роботи або 2 години

семінарських занять і одну годину самостійної роботи, або 3 години лабораторних чи практичних занять. Теоретичний курс навчання в педагогічному вищому навчальному закладі включає вивчення предметів загальноосвітнього (36 кредитів), спеціального (16-40 кредитів) і педагогічного (38-40 кредитів) циклів [6].

В Японії існує державний навчальний план (курс навчання), який переглядають кожні 10 років і на основі якого закладаються вступні іспити до вузів та університетів. Максимальний розмір навчального класу встановлюється Міністерством освіти, а фінансування заробітної плати вчителям державних шкіл забезпечується центральними та префектурними урядами (*«Префектура» - це місцева найвища адміністративна одиниця, в якій знаходяться міста, невеликі за чисельністю міста та села. Це еквівалент штатів в Сполучених Штатах Америки. У Японії існує 47 префектур*) [1].

Майбутній вчитель повинен пройти ряд випробувань відповідно до рішення префектурної колегії або відповідно указу освітньої ради визначених міст (*«ordinance-designated city» board of education – «Міста державного значення або міста визначені постановами уряду» - це місто з населенням понад 500.000 чоловік, окремі адміністративні одиниці нижче префектурного рівня. Вони мають широкі автономні права і не підпорядковуються префектурним адміністраціям. Загальна кількість 17*) [2]. Ці тести можуть включати в себе письмові тести, співбесіди, кваліфікаційні тести та тест-есе. Письмовий іспит включає ряд розділів, що стосуються педагогічної теорії та методики, загальної психології, наставництва та консультування студентів, предметних знань, законів та правил освіти, менеджменту освіти, керівництва школою та загальної шкільної культури. Індивідуальна співбесіда включає в себе вимогу про те, що кандидат має провести показовий урок. З огляду на високий рівень конкуренції за робочі місця щодо викладання в Японії, існують навіть приватні школи, які готують студентів до цих іспитів. Імена успішних претендентів входять до реєстру осіб, які мають право викладати для кожної префектури або округу. Згодом комітет з питань освіти направляє цих вчителів у школи на основі кадрових потреб. При працевлаштуванні

вчитель має пройти рік випробувального періоду. Однак, навчання не закінчується в кінці цього випробувального терміну [1].

Однією з головних характеристик підготовки вчителів у Японії є частота та різноманітність програм підготовки вчителів. До іншої важливої характеристики якісного навчання вчителів у Японії можна віднести цю схему підготовки вчителів, яка тісно пов'язана з культурою співробітництва вчителів та стратегією навчання на основі наукових досліджень [1].

Підготовка вчителів у Японії є багатоаспектною, безперервною і систематичною. Існує п'ять рівнів підготовки вчителів: (1) національний рівень; (2) префектурний рівень; (3) муніципальний рівень; (4) шкільний рівень; (5) рівень, який складається з добровільних навчальних асоціацій, груп, а також самостійної підготовки окремих вчителів [2]. Підготовка на національному рівні класифікується на дві категорії: регулярна підготовка вчителів та спеціальна підготовка яка спрямована на вирішення конкретних питань, таких як інформаційні технології або СНІД-освіта. Учасники цих програм, мають провести презентації у своїх школах та громадах на предмет того, що вони дізналися та навчилися. На рівні префектур та міст з населенням понад 200.000 чоловік, рада з питань освіти несе відповідальність за надання ряду навчальних курсів щороку. Вони включають: 1) початкову підготовку для новопризначених вчителів; 2) навчання вчителів з 5, 10, або 20 річним досвідом роботи; 3) навчання для координаторів навчальних програм, координаторів профорієнтації студентів, заступників директорів та керівників; 4) довгострокова (1 або 2 річна) підготовча програма в університетах, науково-дослідних центрах, або приватних компаніях для близько 10 викладачів, вибраних з кожної префектури і великих міст. Також проводяться семінари з підготовки лідерів для старших вчителів, директорів та заступників. Ці програми обов'язкові, але є також програми, створені спеціально місцевою радою з освіти або навчальним центром освіти, для якого викладачів або обирають, або вони можуть їх пройти добровільно [1].

Серед цих навчальних програм, вступний навчальний інструктаж і програма підготовки вчителів з 10-річним досвідом є обов'язковими. Вступний навчальний

інструктаж – це однорічна програма, яка складається з двох частин. Перша частина – це 60-денний період навчання на території закладу, протягом якого стажист викладає два дні на тиждень. Друга частина – підготовка поза навчальним закладом, протягом якого стажист викладає один день на тиждень. Цей період навчання включає в себе п'ять днів підготовки вчителів на виїзному семінарі. Під керівництвом вчителя-наставника кожен новий призначений вчитель вивчає різні сторони своєї професії. Підготовка поза університетом складається з серії лекцій, семінарів і практикумів, передбачених в педагогічному центрі в префектурі або місті, включаючи відвідування школи та інші соціальні заходи [1].

Програма навчання для вчителів з 10-річним досвідом включає в себе 20 днів підготовки як на території навчального закладу, так і поза ним. В період підготовки на території закладу вчитель проводить низку демонстраційних занять, досліджень з навчально-методичних матеріалів, сам оцінює свою роботу, а також спілкується з керівниками, заступниками та іншими досвідченими вчителями. Програма поза навчальним закладом проходить в центрі підготовки вчителя та включає лекції, семінари та практикуми. Підготовка вчителів на рівні муніципальних рад з освіти різниться у різних муніципалітетах залежно від освітніх питань, які є підставою для підготовки. Вчителі також беруть участь в різних добровільних навчальних семінарах, симпозіумах, практикумах організованих добровільними асоціаціями, які були створені вчителями [1].

Також існують можливості підготовки вчителів на рівні школи. Школи періодично проводять семінари на уроках, які відкриті всім вчителям школи, або вчителям інших шкіл з професором університету та співробітниками місцевої ради з питань освіти, запрошеними як гості-коментатори. У тому випадку, коли школа визначається та фінансується як школа досліджень та розвитку (науково-дослідна школа) місцевою радою з освіти або Міністерством освіти, вона має форму цілодобового семінару, який часто відвідують сотні вчителів. Типову програму складають відкриті уроки у всіх класах вранці, після чого, вдень відбуваються тематичні дискусії серед учасників, розділених на декілька груп: лекція професора університету, керівника місцевої ради з освіти чи іншої видатної особи [2].

Вчителі також проявляють власну ініціативу щодо вдосконалення своїх педагогічних навичок. Існує низка семінарів та навчальних груп, які добровільно створені вчителями. Вони створюються на основі таких критеріїв: предмет, регіон, асоціація вчителів, приналежність до університету та зв'язки з іншими академічними та освітніми асоціаціями. Різні типи навчальних програм та організацій продукують для вчителів отримання великої кількості обов'язкових та добровільних форумів, в яких вони можуть брати участь та вдосконалювати свої педагогічні та адміністративні вміння.

Вчителі державних шкіл наймаються префектурною радою освіти та направляються у різні школи, як правило, кожні сім-вісім років. Перш ніж найняти їх на роботу, вони проходять програми підготовки у коледжах та університетах, а вже під час роботи вони мають спектр навчальних програм, що надаються Міністерством освіти, місцевими правліннями освіти та численними навчальними асоціаціями вчителів [1].

Особливе місце в навчальних планах відведено педагогічній практиці. На основі вивчення й аналізу досвіду педагогічної практики у вищих навчальних закладах Японії, доповіді Центральної Ради з питань реформування освіти встановлено, що за змістом вона включає знайомство зі школою, відвідування уроків учителів, проведення власних уроків і виховної роботи, звітів про проходження практики, листів подяки керівництву, вчителям та учням шкіл, в яких проводилася педагогічна практика. Її особливістю є те, що вона проводиться не тільки у школі, а й у закладах по догляду за хворими і літніми людьми й у закладах виховання дітей з вадами розвитку, що дає можливість перевірити в майбутніх учителів наявність необхідних для цієї професії рис: співчуття, терпіння, милосердя. Обсяг педагогічної практики у вищих навчальних закладах Японії залежно від типу сертифікату становить від 2 до 4 кредитів, що за висновками Центральної Ради освіти не забезпечує формування достатніх фахових умінь майбутніх учителів [6].

У японській педагогічній освіті існують три рівні вчительських сертифікатів (див. табл. 1). Найвищий – просунутий рівень, який має ступінь магістра або вище.

Наступним є сертифікат першого рівня для особи зі ступенем бакалавра, а найнижчий – це сертифікат другого рівня, який є тимчасовим сертифікатом, дійсним протягом 15 років для тих, хто закінчив коледж з дворічним неповним навчанням. На додаток до трьох рівнів сертифікації є три типи сертифікатів. «Загальний сертифікат» - це спеціальний сертифікат для вчителів початкової школи, для них також існує «спеціальний предметний сертифікат» у таких галузях, як музика, мистецтво та трудове навчання. «Предметний сертифікат», який є обов’язковим для всіх вчителів середньої школи [2].

Таблиця 1

СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ЯПОНІЇ

Класифікація	«Магістр»	«Бакалавр»	Коледж з дворічним курсом навчання
Вчитель початкової школи	Сертифікат «просунутого рівня»	Сертифікат першого рівня	Сертифікат другого рівня
Вчитель середньої школи			
Вчитель вищої школи			
Вихователь дошкільних закладів			Сертифікат другого рівня
Вчителі з медичного догляду			
Вчителі спеціальних шкіл (для учнів з особливими потребами)	Сертифікат просунутого рівня (+ загальний сертифікат вихователя дошкільного закладу, початкової, середньої і вищої школи)	Сертифікат першого рівня (+ загальний сертифікат вихователя дошкільного закладу, початкової, середньої і вищої школи)	Сертифікат другого рівня (+ загальний сертифікат вихователя дошкільного закладу, початкової, середньої і вищої школи)
Примітка: 1. В різних навчальних закладах існують різні сертифікати вчителів вищої та середньої школи. Сертифікат для медсестер однаковий, незалежно від спеціального типу школи. 2. Крім загального сертифікату, існують також спеціальні сертифікати та тимчасові посвідчення.			

Існують певні вимоги для отримання різних сертифікатів, визначених Міністерством освіти Японії. Кандидат повинен закінчити університет за програмою підготовки вчителів, акредитованою Міністерством освіти. Крім того, вони повинні отримати всі передбачені кредити як для предметних курсів, так і для педагогічних та навчальних курсів. Взяти участь у тритижневому практичному

навчанні для всіх рівнів педагогічних сертифікатів, а також пройти один тиждень стажування для вчителів з медичного догляду (для отримання сертифікації з початкової та старшої школи). Після виконання цих вимог префектурна колегія видає педагогічний сертифікат. Однак отримання такого вчительського посвідчення не гарантує працевлаштування [1].

У зв'язку зі зменшенням кількості дітей шкільного віку в Японії за останні роки, можливості працевлаштування майбутніх вчителів обмежені, близько 30-40% випускників педагогічних коледжів мають можливість отримати роботу в державних школах. Проте, у найближчі 10 років можливості працевлаштування різко піднімуться завдяки обов'язковому виходу на пенсію великої кількості вчителів [2].

Японськими дослідниками та науковцями (Й.Кацуно, Х.Кодзіма, М.Макі, Т.Накатоме, М.Нісі, Х.Омі, Т.Сакамото) окреслено групи якостей, якими мають характеризуватися вчителі: індивідуальні (розвивати власну індивідуальність, бути самостійним, володіти своїми почуттями і знаннями); якості члена сім'ї (вміти перетворити свій дім у лоно любові, відпочинку й виховання, зробити його відкритим для суспільства); якості члена суспільства (бути відданим своїй праці, сприяти добробуту суспільства, бути творчою людиною, поважати соціальні демократичні надбання); громадянина нації (бути патріотом, поважати державну символіку, цінувати і примножувати національні надбання культури). Моральні якості вчителя і здібності до педагогічної діяльності перевіряються за допомогою спеціального психологічного тесту [6]. Дослідження ціннісних настанов префектурних рад з питань освіти дозволило створити професіографічний портрет японського «ефективного вчителя», найсуттєвішими характеристиками якого є такі компоненти, як наявність високих моральних якостей, професіоналізм, покликання до вчительської професії, вміння виховувати колективізм, комунікабельність, розвивати здатність до самоосвіти, повагу до закону і прав людини, патріотизм і активну громадянську позицію [6].

У Японії існує низка проблем, пов'язаних із якістю викладання та підготовкою вчителів. Тематичні знання, вчительські вміння у навчанні, міжособистісні

відносини вчителів зі своїми учнями, наставництво та консультування, управління класами є важливими прикладами мети проведення освітніх реформ, оскільки всі ці проблеми призводять до зниження впевненості, відданості та моралі вчителів у роботі. У зв'язку з цим у Японії здійснено низку реформаторських заходів [1].

Деякі з реформ пов'язані з набором нових вчителів та підготовкою вчителів з низьким рівнем кваліфікації. Для того, щоб додати різноманітність до вчительських звань, деякі округи запровадили спеціальний педагогічний сертифікат для тих, хто має досвід роботи в бізнесі або соціальній роботі, але не має офіційного вчительського сертифіката. Для вчителів, які недостатньо кваліфіковані, були запроваджені спеціальні навчальні програми, а ті вчителі, які не підтвердили свою компетентність, були звільнені. Також створена волонтерська програма, завдяки якій деякі люди можуть виступати в ролі асистентів вчителів на уроках або асистентів, які допомагають в позакласних заняттях. Важливою реформою було запровадження системи оцінювання вчителів у Токіо. Такі реформи, які було запропоновано та підтримані Центральною радою з освіти та бізнес-лідерами, як правило, починаються в Токіо, а потім поширюються в інших префектурах по всій Японії. Не дивлячись на численність реформ, слід розуміти, що вони ні в якому разі не будуть єдиними реформами. Існує ряд реформ, які все ще знаходяться на стадії обговорення, наприклад: зробити педагогічні сертифікати універсальними та гнучкими; посилити вимоги до сертифікатів шляхом додавання критеріїв для оцінки практичних навичок, пов'язаних з навчанням; запровадження системи відновлення, згідно з якою вчителі повинні будуть поновлювати свої сертифікати через визначену кількість років. Ініціативи та пропозиції щодо реформ стосуються практично всіх аспектів підготовки та сертифікації вчителів [1].

Отже, серед основних тенденцій системи професійної підготовки японського вчителя дослідник О. Озерська [6] виділяє такі: 1) створення різнорівневої та багатоваріантної системи підготовки вчителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, яка містить профорієнтацію, перший тур відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів, потім другий тур вступних іспитів у педагогічні ВНЗ і навчання в них із метою отримання вчительських звичайних сертифікатів різних

типів; 2) співробітництво Міністерства освіти, вищих педагогічних навчальних закладів, префектурних і муніципальних відділів освіти; 3) постійне оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів: розширення вивчення предметів педагогічного циклу, комп'ютеризація навчально-виховного процесу; 4) підвищення вимог до змісту вчительського кваліфікаційного іспиту, обмеження отримання вчительських сертифікатів для старшої середньої школи; 5) стимулювання безперервної професійної освіти вчителів шляхом диференційованої оплати праці й додаткового фінансування навчання у ВНЗ з метою підвищення педагогічної майстерності, проведення наукової роботи тощо.

Педагогічна освіта в Сингапурі. Освіта є ключовим джерелом конкурентної сили та необхідністю для економічного зростання та соціальної життєздатності Сингапуру як держави, що отримала самоврядування в 1959 році. Фундаментальні парадигми в стратегічному напрямі системи освіти, були спрямовані на задоволення людських потреб Сингапуру XXI століття [3]. У процесі постійного розвитку та вдосконалення були переглянуті та впроваджені освітні політики та практики у педагогічному навчанні. По-перше, глобалізація переосмислює економічне підґрунтя та міжнародний ринок праці, в якому країна повинна діяти. По-друге, технологічне середовище швидко розвивається, що призводить до зміни способу життя та праці людей. По-третє, інтелектуальний капітал все більше стає основою для конкурентоспроможної переваги серед інших компаній та країн. Тому, педагогічна освіта в Сингапурі повинна забезпечувати наступні покоління процвітанням та конкурентоспроможністю на світовому освітньому ринку, наповнювати їх моральними настроями, ініціативним та інноваційним світоглядом, а також забезпечити їх технологічність, гнучкість та готовність постійно навчатися та вдосконалювати свої вміння [1].

Як і в інших країнах Азії, вчителів високо цінують у суспільстві Сингапуру, тому Міністерство освіти активно закликає громадськість та батьків поважати, проявляти вдячність до даної професії. Міністерство освіти також усвідомлює важливу роль, яку відіграють вчителі у вихованні нових поколінь, щоб вийти на новий рівень життя і розробити нові напрями для розвитку освіти Сингапуру. З

моменту затвердження у 1997 році концепції «Мисляча школа, навчальна нація» [3], Міністерство освіти вважає вчителів центральними у цьому процесі змін і вони вважаються зразковими прикладами для вивчення нових ідей, методик, практик та постійного інноваційного розвитку і оновлення знань.

Мета Міністерства освіти Сингапуру щодо створення кваліфікованої вчительської сили досягається процесом ретельного та детального планування, суворого відбору вчителів, комплексного навчання та ефективного утримання вчителів. За висловами Сингапурських вчених (Хопінатхан, Шарпе, Гох) якість педагогічної освіти настільки ж важлива, як і цифри. Завдяки кращому набору педагогічного персоналу можна отримати можливість інвестувати у майбутнє, додавши до кожної школи більше кваліфікованих вчителів. З кожним навчальним закладом буде більше учителів, а разом із кращими перспективами роботи також покращиться показник утримання висококваліфікованих вчителів [1].

Важлива роль, що надана педагогічній професії в Сингапурі, дозволило країні підтримувати динамічну та якісну систему освіти, здатну забезпечити задоволення сучасні потреби освіченої людини. Для Уряду Сингапуру важливо вміти залучати і зберігати тих педагогічних працівників, які будуть навчати та розвивати молоде покоління. З цією метою всі взаємопов'язані процеси, що відносяться до набору, навчання, сертифікації, призначення та розподілу вчителів для шкіл Сингапуру, є виключно відповідальністю Міністерства освіти. Ці процеси не відбуваються поодиночці, а в постійній співпраці з школами, Національним інститутом педагогічної освіти Сингапуру та інших зацікавлених сторін, наприклад, батьків, інших міністерств, університетів та бізнесу. Така тристороння співпраця особливо важлива, оскільки Сингапур прагне підтримувати високий рівень кваліфікації вчителів [1; 3].

Структура управління освітою «закрита» і дозволяє країні керувати своїм навчальним персоналом як з точки зору кількості та якості педпрацівників, так і ретельно контролювати вирішення нагальних проблем освіти. Така централізована система управління допомагає Сингапуру запобігти втрати людських ресурсів та мінімізувати проблеми, такі як нестача вчителів, наявність низькокваліфікованих

вчителів, поза галузеве не кваліфіковане навчання. Відповідальність за найм вчителів в Сингапурі лежить на Міністерстві освіти, яке керується власними та шкільними, щорічними, статистичними даними для планування кадрових потреб. Здійснює стратегічне прогнозування для вирішення як короткострокових потреб (наприклад, заповнення наявних вакансій у зв'язку з виходом на пенсію або відставки певних вчителів), так і довгострокові системні вимоги як планування нових шкіл, різних ініціатив та педагогічних програм [1].

Професія вчителя в Сингапурі – одна з найпрестижніших і популярних. Генеральний секретар Сінгапурського союзу викладачів Майк Тіруман розповів, як вдалося зробити так, що країна стала провідною світовою освітою. За словами Тірумана, основними складовими успіху в професії учителя – це первинний вибір, навчання відповідним вмінням, знання та характер майбутнього вчителя. При підготовці вчителів у Сингапурі відбувається взаємодія між регіональними міністерствами та департаментами освіти. Сингапур розробив модель професійного росту учителів (TGM), в рамках якої учитель сприймається як «дорогоцінний камінь». Ця модель підвищення кваліфікації стимулює вчителів постійно навчатися, беручи на себе відповідальність за професійний розвиток та особисте благополуччя [1].

Програма TGM готує етично вихованих вчителів, які готові до змін, вміють навчатися разом з учнями і створювати хороший колектив. Для того, щоб бути здатним досягти цих результатів і стати учителем, випускникам школи потрібно входити в 30% кращих за результатами державних іспитів у 12 класі. Далі кандидат на педагогічну професію проходить співбесіду в Міністерстві освіти та Національному інституті педагогічної освіти (NIE), щоб пройти відбір на навчання за педагогічною програмою [3]. На педагогічну професію зазвичай претендують від 8 до 10 кандидатів. Міністерство освіти Сингапуру забезпечує високу оплату праці, тому професія вчителя досить престижна в країні. Майбутні вчителі проходять навчання в NIE і отримують розподіл по школах. Протягом всієї кар'єри вони мають право на 100 годин підвищення кваліфікації в рік, які оплачуються Міністерством освіти Сингапуру [1].

Вищі навчальні заклади, що привертають величезну увагу і потік іноземних студентів, почали формуватися лише на початку XX століття, багато з них за світовими стандартами вважаються дуже «молодими». А завдяки своїй технічній спрямованості – ще й передовими. В Сингапурі існують різні типи закладів вищої освіти [3]:

- у ЗВО політехнічного спрямування навчають основам трудової діяльності. Пізнання відбувається через практику. Після закінчення студенти отримують дипломи декількох ступенів;

- *технічний заклад вищої освіти*. Студенти вивчають основи прикладних наук, особливостей бізнесу, дизайнерської творчості, мас-медіа, електротехніки та електроніки, інформаційно-комунікативні технології, інженерну справу та готельне господарство. Навчання відбувається як на стаціонарі так і заочно, а також можливо здійснити стажування;

- в *незалежних університетах* після проходження спеціальних курсів можна отримати відповідний диплом або наукову ступінь. Такі структури ніхто не регламентує і не фінансує, тому дізнаватись умови процесу навчання бажаючі повинні особисто;

- у *національних та приватних закладах* можна отримати диплом бакалавра та магістра за всіма можливими галузями знань.

Більшість підприємств зацікавлені у випускниках сингапурських університетів, тому часто оплачують навчання перспективних студентів. Крім того, існує система безкоштовного навчання. Урядом розроблено спеціальні програми, які розраховані на малозабезпечені сім'ї або на випускників шкіл, які пройшли допрофесійне навчання, а також закінчили школи з відзнакою. Ці абітурієнти можуть розраховувати на безкоштовну освіту. Також студенти, які потрапляють під дію програми FAS (система фінансової допомоги), але раніше оплачували своє навчання, можуть бути звільнені від подальшої плати за навчання [1].

Вчителем-випускником вважається студент, який повинен здобути університетський ступінь (бакалавр, магістр, або закінчення коледжу), в тому числі захист дипломної роботи з необхідними навчальними дисциплінами. Критерії

вступу для майбутніх вчителів можуть включати будь-яку з наступних академічних кваліфікацій: загальний сертифікат про освіту (General Certificate of Education) загальний рівень (10 клас) (*Загальний сертифікат про освіту - загальна середня кваліфікація другого рівня, що поділяється на два рівні: звичайний рівень (O-level) та вищий рівень (A-level)*). Учні в Сингапурі проходять іспит на O-level в 10-му класі, а іспити на рівні A-level в 12 класі); загальний сертифікат про освіту (GCE) вищий рівень (12 клас); або диплом політехна [1].

Після пред'явлення вступниками відповідності отриманих кваліфікацій, вони проходять співбесіду, де інтерв'юери виявляють у абітурієнтів наголошені риси та якості особистості, а саме: бажання у здобутті педагогічної професії; вміння добре спілкуватися з іншими; творчий та інноваційний дух; впевненість; лідерські якості.

Забезпечення педагогічного навчання майбутніх вчителів у Сингапурі на довгостроковій та організованій основі розпочалося з утворення в 1950 році Педагогічного коледжу, який надавав сертифікаційні курси з освіти для вчителів, які не мали університетської освіти. У 1973 році Педагогічний коледж був реорганізований в Інститут освіти (*Institute of Education (IE)*) для педагогічної підготовки всіх майбутніх учителів. У 1991 році Інститут освіти та Коледж з фізичного виховання (*створений у 1984 року для підготовки фахівців-вчителів фізичного виховання*) були об'єднані та сформували нинішній Національний інститут педагогічної освіти (NIE) як автономний інститут Наньянського технологічного університету. Сьогодні NIE єдиний в Сингапурі навчальний заклад, основною метою якого є підготовка всіх вчителів для шкіл Сингапуру [1].

Незважаючи на те, що NIE є автономним закладом, він підпорядковується Міністерству освіти Сингапуру. Міністерство освіти наймає вчителів, а NIE їх навчає. NIE співпрацює з Міністерством освіти для визначення педагогічних академічно-кваліфікаційних стандартів, для найму різних категорій вчителів та забезпечує проведення процесу співбесіди абітурієнтів під час вступу. Вчителі, що закінчили NIE запрошуються до участі у численних комітетах з вивчення навчальних програм у Міністерстві освіти та допомагають створювати рекомендації щодо потрібних змін у навчальній шкільній програмі та педагогічній

підготовці. Постійні зміни в педагогічній програмі підготовки відображені у своєчасному перегляді курикулуму підготовки вчителів у NIE, тому майбутні вчителі, завжди здобувають сучасні знання та кваліфікацію. Це стосується як підготовки нових вчителів, так і професійного розвитку практикуючих вчителів у всій системі освіти Сингапуру [1].

Завдяки тісним зв'язкам з Міністерством освіти, всі вчителі, які пройшли будь-яку програму підвищення кваліфікації, що пропонує NIE, сертифіковані для навчання в школах Сингапуру. Національний інститут педагогічної освіти дотримується професійних стандартів викладання, які визначають, що сучасні вчителі повинні знати і вміти працювати використовуючи свої якісні знання та заявлені результати. Тому особам, які проходять програму педагогічної підготовки в Національному інституті педагогічної освіти, не потрібно проходити додаткові іспити або здобувати додаткову педагогічну сертифікацію. Технічно, Міністерство освіти та Національний інститут педагогічної освіти, у цій взаємопов'язаній системі, діють як стандартна рада з питань освіти [1].

Національний інститут педагогічної освіти пропонує три різних початкових програми педагогічної підготовки [3], щоб допомогти абітурієнтам отримати кваліфікацію (або сертифікацію) для праці в Сингапурських школах, а саме:

а) диплом з освіти (*Diploma in Education, Dip Ed*)

б) диплом після закінчення аспірантури в галузі освіти (*Postgraduate Diploma in Education, PGDE*). Диплом про закінчення аспірантури в галузі освіти (*PGDE*) є професійною кваліфікацією для студентів, які мають диплом бакалавра, і є синонімом аспірантури в освіті (*PGCE*), в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, або *PGDE* в Шотландії.

в) бакалавр мистецтв / науки (освіти) (*Bachelor of Arts/Science*

(*Education*) *BA [Ed] / BSc [Ed]*). Ті особи, які не можуть претендувати на програму *BA [Ed] / BSc [Ed]* зі своїми «*A-level*», все ще можуть бути найняті Міністерством освіти як вчителі без освітнього кваліфікаційного рівня та фінансуються Міністерством освіти для проходження педагогічної програми та здобуття «Диплому з освіти» в NIE.

Усі навчальні програми [3], запропоновані в Національному інституті педагогічної освіти, зазвичай пропонують кілька основних компонентів навчання з наступним, приблизним, розподілом: навчальні дослідження (20%); предметні дисципліни (50%); навчальна практика (25%); підвищення рівня мови та навички академічного дискурсу (5%).

У навчальних дослідженнях майбутні вчителі вивчають основні поняття та принципи освіти, які є важливими для ефективної педагогічної та рефлексивної практики у школах. Ці курси також дають майбутнім вчителям можливість поглиблено вивчати деякі значущі аспекти освіти. Модулі вивчення *навчальних дисциплін* призначені для того, щоб навчити вчителів педагогічним вмінням викладання конкретних предметів в школах. *Навчальна практика* – це своєрідне стажування, де майбутні вчителі проводять у школах значну кількість часу, тривалість від 1 до 10 тижнів залежно від програми. Під час практики, майбутнім вчителям надають можливість викладати предмети під керівництвом одного чи декількох практикуючих вчителів-наставників, що співпрацюють з відповідним факультетом в НІЕ. *Вміння володіти мовами та академічними дискурсами* надає майбутнім вчителям усні та письмові навички, необхідні для ефективного спілкування як під час викладання в класі, так і у професійній взаємодії з іншими педагогами [3].

Саме тому абітурієнти, які вступають на педагогічне навчання у Сингапурі, стануть високо кваліфікованими та педагогічно сертифікованими вчителями. У педагогічній підготовці майбутніх вчителів існує тісний зв'язок між теорією та практикою у всіх курикулумах, що пропонує Національний інститут педагогічної освіти, а компоненти практичного навчання складають 75% всієї навчальної діяльності в рамках курикулуму. Вчителям, також дозволено шукати роботу і в інших школах, де існує дефіцит вчителів, і де їх присутність та експертна діяльність необхідні. Школи, відповідно, можуть активно шукати потрібний педагогічний персонал. Саме такий щорічний рух вчителів допомагає всій шкільній системі збалансувати себе і досягти стану рівноваги у пропозиції та попиті вчителів.

Прийом на роботу, навчання та розвиток вчителів у Сингапурі зовсім не такий, як в інших країнах. По-перше, важливо підкреслити, що вчителі, які прийняті на роботу розглядаються як повноцінні держслужбові працівники Міністерства освіти (так звані «Загальноосвітні співробітники» - *General Education Officers*). Вчителі, що закінчили педагогічну програму підготовки гарантовано отримують роботу в шкільній системі освіти та автоматично направляються до шкіл після закінчення навчання в Національному інституті педагогічної освіти (*National Institute of Education in Teacher Training (NIE)*). По-друге, як держслужбові працівники, всі молоді вчителі отримують повну щомісячну заробітну плату, у тому числі з Центрального фонду допомоги (*Central Provident Fund (CPF) Загально-економічне Соціальне Забезпечення робочої сили Сингапуру*), наприкінці року бонуси, грант на навчання в NIE та інші пільги. Залежно від кваліфікації, педагогічної підготовки, досвіду роботи та статі, початкова зарплата вчителя становить від 1 020 до 2 606 доларів (США) в місяць. По-третє, всі найняті особи, але педагогічно не підготовлені, будуть профінансовані для педагогічної підготовки в Національному інституті педагогічної освіти у предметних галузях, різних рівнях за якими їх наймали. Відповідно такого величезного капіталовкладення, з точки зору заробітної плати та стипендій, молоді вчителі повинні подавати, так званий, робочий облік, від 3 до 4 років після закінчення педагогічного навчання [1; 3].

Школи в Сингапурі фінансуються Міністерством освіти, для вчителів у школах існує лише обмежена конкуренція та відсутність реального дефіциту вчителів. Якщо Міністерство освіти імплементує новий курикулум чи будь-яку освітню ініціативу, то забезпечує ці нововведення шляхом виділення достатніх коштів, ресурсів, збільшенням кількості педагогічних кадрів. Крім того, у своїх кадрових планах та рішеннях Міністерство освіти враховує такі чинники, як керівні принципи призначення (тобто кількість навчальних періодів на тиждень), розмір класу (кількість учнів), вступ на педагогічну професію (кількість абітурієнтів), відставка вчителів тощо.

Дослідники та науковці Сингапуру Дж.Брандфорд (*Bransford, J.*), М.Кочран-Сміт (*Cochran-Smith, M.*), К.Зеічнер (*Zeichner, K.*), В. Гайле (*Gayle, W.*), П.Бодікотт

(Bodycott, P.), П.Хо (Ho, P.) виокремили основні аспекти розвитку вчителів у XXI столітті:

Інформаційна література XXI століття (основні положення):

Інформаційна література та конструювання вмінь. Вчителі повинні вміти керувати своїми учнями в доступі до інформації через різні електронні та друковані джерела, критично оцінюючи інформацію, точно та творчо використовуючи інформацію. В умовах нової економіки, вчителі повинні також допомагати розвивати у своїх учнів здатність будувати знання на підставі підтвердженої інформації. Іншими словами, за винятком розуміння існуючої інформації, учні повинні також розвивати здатність не тільки використовувати існуючу інформацію, але й створювати кращі ідеї.

Медіа. Вчителі повинні вміти користуватися кількома засобами масової інформації, такими як текст, відео, аудіо та анімація, щоб полегшити ефективне навчання та засвоєння знань учнями. Успіхи в цифрових технологіях інтегрували в медіа за допомогою графічних та інтерактивних інтерфейсів. Це вимагає нової літератури для розшифрування, інтерпретації та спілкування з використанням візуальних образів, таких як «іконки», а також нових інтерактивних режимів, таких як технологія, що використовується в сенсорних телефонах та інтерактивних дошках.

Мультикультурність. Мультикультурна грамотність включає в себе знання культур і мов, а також способи, в яких знаходяться мульти сенсорні дані (текст, звук і графіка) та інтегрують мову, предмет і візуальний контент. Оскільки вчителі сьогодні живуть у різноманітних суспільствах та навчаються у різноманітних умовах, багатокультурна грамотність представляє собою мета-структуру з потенціалом для інтеграції навчальних програм.

Навчальне середовище XXI століття (основні положення): вчителі повинні мати можливість підтримувати навчальні спільноти, які дозволяють учням співпрацювати, обмінюватися найкращими знаннями та інтегрувати вміння 21 століття в класну практику занять. Це, в свою чергу, дозволить учням навчатися у релевантних контекстах реального світу (наприклад, за допомогою проектних або

прикладних робіт). Вчителям також слід надавати доступ до якісних навчальних інструментів, технологій та ресурсів, розширюючи навчальне середовище до спільноти та міжнародних установ, як особисто, так і в мережі Інтернеті.

Курикулум та навчання в XXI столітті (основні положення): дослідження показують, що ефективне навчання в XXI столітті потребує інтегрованого підходу, допомагаючи учням зрозуміти, як отримати доступ, оцінювати, синтезувати та сприймати інформацію. Основна увага приділяється наданню можливостей застосувати ці вміння у різних сферах контенту та за допомогою компетентнісно-базованого підходу до навчання. Можливості навчання та засвоєння нових знань допомагають інноваційній педагогіці інтегрувати використання технологій, опитування, проблемні підходи та навички мислення на високому рівні.

Для багатьох азіатських країн забезпечення якості освіти є важливим завданням. Педагогічна освіта має вирішальне значення для якості викладання, створення та імплементації освітніх реформ, освітніх ініціатив, особливо в умовах глобальних і локальних проблем XXI століття. Як зазначає науковець Л. Хомич, державам Східної цивілізації притаманний, іноді, авторитарний тип учителя, про що свідчить те, що в арабських країнах слово «вчитель» (арабське «мавля») означало «друг» і «власник». Із давен наставник дітей ототожнював себе з Богом, прирівнював себе до істини, був одноосібним носієм знань [8]. Укладачі книги «Азійські перспективи педагогічної освіти» (Asian perspectives on teacher education) зазначають, що глобальна тенденція прагнення до освітніх цінностей, які виступають за всебічний розвиток дітей, особистісно орієнтований підхід, справжню оцінку, інтеграцію існуючих предметів і утвердження культурної специфіки, впливає на освітні програми багатьох азіатських країн. Пошуки компромісу між глобалізацією і локалізацією викликають суперечливі вимоги в галузі освіти та власне підготовки вчителів, що випливають з економічних і культурних форм глобалізації. З одного боку, економічна глобалізація приводить до більш орієнтованого на ринок підходу до освіти, зокрема педагогічної, яка спрямована на задоволення цілей економічної конкуренції на світовому ринку. З

іншого – місцеві спільноти вимагають поєднання власної культурної ідентичності у сфері загальної та педагогічної освіти в мультикультурному світі [7].

Серед країн Сходу провідне місце у впровадженні, наприклад, інформаційних технологій у процес професійної підготовки вчителів займає Японія, де забезпечено умови для реалізації навчання за допомогою Інтернет. Це показано на прикладі досвіду Освітнього науково-дослідного інституту в Хокайдо, де створено Шкільну мережу, що об'єднує школи, різноманітні навчальні заклади, бібліотеку, Науково-освітній центр і Центр спеціальної освіти і є можливості дистанційного навчання за допомогою супутникового зв'язку й Інтернет-технологій. До основних проблем, властивих країнам Сходу, належать суперечності між глобальними світовими тенденціями і національними особливостями держав; невпинне здійснення глибокого впливу на місцеву практику в сфері освіти глобальних сил, що підкріплені економічно керованою ідеологією; посилення ролі вчителя у системі освіти та ролі вищої освіти в галузі педагогічної освіти; питання, пов'язані з рівністю та класовою приналежністю, статтю, етнічною приналежністю і географічною нерівністю в галузі освіти і підготовки вчителів, а також якість професійної підготовки майбутніх учителів із точки зору їх компетентності та подальшого професійного розвитку [7].

Література:

1. Ingersoll, Richard M. and others (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Publisher: Consortium for Policy Research in Education (CPRE), USA, Philadelphia.
2. Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018). Higher education. URL: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm>
3. Singapore Ministry of Education (2018). Education System. URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system>
4. Авшенюк, Н., Дяченко, Л., Котун, К., Марусинець, М., Огієнко, О., Сулима, О., Постригач, Н. (2017). Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів (аналітичні матеріали). ДКС «Центр», Київ. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708029/>
5. Котун, К. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

6. Озерська, О. (2006). Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків.

7. Осадчий, В. (2014). Сучасні особливості професійної підготовки вчителів у Країнах Сходу. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2014, № 2.

8. Хомич, Л. (1999). Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

1.4. РЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ ТА РОБОТИ ПЕДАГОГІВ З МОЛОДДЮ У ФРН (Оксана Сулима)

Молодь є майбутнім держави, її інтелектуальним потенціалом, основою економічного, політичного і суспільного життя. В умовах прагнення України до розбудови громадянського суспільства проблема вдосконалення форм і методів соціально-педагогічної роботи з молоддю набуває значної актуальності.

Важливого значення для постановки всієї молодіжної роботи у будь-якій країні мають документи Організації Об'єднаних Націй, оскільки саме вони відбивають міжнародну концепцію з питань політики у молодіжній галузі. В арсеналі цієї організації є багато документів аналітичного, дорадчого характеру, в яких регулярно і послідовно аналізується державна молодіжна політика як на міжнародному, так і національному рівнях. В 80-ті роки в ООН приймається документ під назвою «Керівні принципи для подальшого планування і здійснення відповідних засобів, які стосуються молоді».

Діти та молодь – невід'ємна частина сучасного людства зі своїми специфічними проблемами і інтересами. Усвідомлення цього стало важливим здобутком сучасної цивілізації. В ХХ ст. були розроблені, прийняті та ратифіковані багатьма країнами міжнародно-правові акти, спрямовані на захист прав та інтересів дітей та молоді. В найбільш розвинутих державах зараз діють закони, що регулюють правове положення молоді та неповнолітніх. Універсальним правовим документом у цьому відношенні є Конвенція про права дитини, що ратифікована і нашої державою.

Молодь як майбутнє європейського континенту, привертає велику увагу Ради Європи. У сучасних нормативно-правових та програмних документах ЄС підкреслюється відповідальність ЄС за молодіжну політику та молодіжну стратегію. До основних таких документів спрямованих на оптимізацію молодіжної політики в регіоні належать зокрема такі:

- «Постанова про план роботи ЄС для молоді на 2016-2018 роки»,
- «Стратегія ЄС для молоді – інвестування і розширення можливостей»,
- «Резолюції Ради щодо нових рамок для європейської співпраці в молодіжній сфері (2010-2018)»,
- «Доповідь Ради і комісії з реалізації нової рамкової програми Європейської співпраці в молодіжній сфері (2010-18)»,
- «Дозвіл на європейський план роботи союзу молоді на 2014-2015 роки»,
- «Доповідь молоді Європи 2015»,
- «Оцінка ЄС молодіжної стратегії та рекомендації Ради щодо мобільності молодих волонтерів в рамках ЄС».

На сьогодні, в країнах ЄС діє нова стратегія ЄС стосовно перспективи розвитку молодіжної сфери на період 2010-2018 рр. «Стратегія для молоді: інвестиції та розширення можливостей», що була прийнята 27 листопада 2009 р. за підсумками проведення конструктивного діалогу, в якому взяли участь приблизно 40 тисяч молодих громадян. Міністрами Європейського Союзу були визначені рамки співробітництва щодо європейської молодіжної політики на період 2010 - 2018 рр. та було виокремлено дві основні цілі європейської співпраці в області молодіжної політики:

- забезпечення більш широких та рівних можливостей для молоді в освіті і на ринку праці
- спонукання молодих людей до активної участі в житті суспільства, а саме: допомога молодим людям розкрити свій потенціал; сприяння особистісному розвитку; розвиток самостійності; ініціативність та участь у житті суспільства.

Зарубіжний досвід підготовки педагогів до роботи з молоддю представляє для нас, безсумнівно, значний теоретичний і практичний інтерес. Концептуальні

теоретичні орієнтири сьогодні задає зарубіжний досвід, оскільки світова інфраструктура соціальної роботи має тенденцію до розвитку в єдиному інформаційному і пізнавальному просторі. Нинішньому етапі її становлення властиве активне використання готових ідеологічних, філософських, методологічних форм, вироблених іншими країнами. Але при цьому ми повинні усвідомлювати необхідність розробки власних концептуальних ідей як технологій здійснення соціально-педагогічної роботи з молоддю з врахуванням особливостей історичного розвитку і сучасного стану соціальної ситуації в нашій країні, так і власної моделі підготовки відповідних професійних кадрів.

Узагальнення прогресивних ідей німецького досвіду підготовки педагогів до роботи з молоддю та окреслення можливостей їх творчого використання у вітчизняній освітній практиці може сприяти успішному реформуванню української системи соціально-педагогічної роботи з молоддю у контексті формування соціальної політики молоді в Україні.

Державна політика ФРН у сфері роботи з молоддю ґрунтується на гармонійному поєднанні патріотичного, духовно-морального, інтелектуального, творчого, фізичного розвитку молоді, реалізації її науково-технічного і творчого потенціалу. Завдяки роботі педагогічного персоналу у молоді формується активна життєва позиція та готовність до участі в суспільно-політичному житті країни та державній діяльності. У тісній співпраці з молодим поколінням і суспільством Німеччина досягає реалізації програм сприяння соціальної адаптації, формування здорового способу життя молоді та розвитку системи соціальних служб і клубів для дітей і підлітків.

Наразі у ФРН відбувається загострення таких суспільних проблем як демографічний розвиток, ріст біографічних криз молоді, збільшення навантаження і надмірних вимог до сім'ї, зростання безробіття серед молоді, обмеження соціальних послуг для молодих родин та зростання недовіри до політичної системи вирішувати проблеми. Тому Урядом ФРН надається центральне значення участі молоді та вдосконалення демократії з метою подолання суспільних проблем та криз.

Німеччина – соціальна правова держава. Тут діють принципи поділу гілок влади та підпорядкування органів управління закону. Всі державні органи підпорядковуються конституційному ладу. Основний закон гарантує кожному окремому громадянину основні права й права людини. Федеральний конституційний суд стежить за дотриманням Основного Закону. Всі інші державні органи зобов'язані підпорядковуватися його рішенням.

До основних принципів, що формують правову державу ФРН належать:

- принцип поділу влади: законодавчою владою є парламент, виконавчою владою є уряд, судовою владою є юстиція;
- принцип поєднання законодавчої сили з конституційним порядком;
- принцип поєднання виконавчої влади і судової з правом та законом;
- У випадку неправомірних дій органів управління громадяни користуються захистом незалежних судів [28].

У Статті 20 абзаці 1 Основного закону Німеччини вказано – ФРН є демократичною і соціальною державою, у Статті 28 абзац 1 додається, що Конституційний устрій в землях має відповідати принципам республіканської, демократичної і соціальної правової держави [17].

За державним устроєм Німеччина – федеративна держава, що складається з 16 федеральних земель, кожна з яких має свою конституцію, парламент і уряд. Найвища державна влада належить федерації. Федеральні землі на федеральному рівні представлені Бундесратом, який бере участь у законодавчій діяльності федерації. Федеральне право має пріоритет перед правом земель і закріплюється 31 Статтею Основного закону ФРН [30].

Основний закон – це новий юридичний документ, який зберігає, проте, певну спадкоємність з попереднім конституційним розвитком. Основний закон виділив з самого початку критерії для основних конституційних термінів, зробивши принципове рішення про форму політичного існування країни: демократія, республіка, держава загального добробуту, істотні принципи верховенства права. Окрім цих базових рішень, він регулює державну організацію, забезпечує індивідуальні свободи та встановлює об'єктивну систему цінностей [17].

1. **Соціальний кодекс** – Перша книга: загальні положення (Sozialgesetzbuch (SGB I)) Німецький Соціальний кодекс (SGB) є кодифікацією соціального права (у формальному розумінні). SGB регламентує основні напрями, що сьогодні належать до соціального права; за межами SGB залишаються, зокрема, ті соціально-правові питання, які мають лише тимчасові або кадрові обмеження. У 1969 році законодавчий орган почав формулювати зведення численних окремих законів, щоб сформувати узгоджене законодавство, яке зараз є дуже просунутим. У SGB містяться положення щодо різних галузей соціального страхування, раніше кодифіковані в Кодексі страхування рейху, а також ті частини соціального законодавства, які не пов'язані з страхуванням, але фінансуються як державні надходження від податкових надходжень [23].

1. **Соціальний кодекс** – Десята книга: Процедури соціального адміністрування та захист соціальних даних (SGB X – Sozialverwaltungsverfahren und Sozialdatenschutz) (1.01.1981). Положення цього закону застосовуються до публічної адміністративної діяльності органів, для публічного управління діяльності органів країн муніципалітетів і муніципальних об'єднань [23; 19].

2. **Соціальний кодекс** – Друга книга: (SGB II – Grundsicherung für Arbeitsuchende) (01.01.2005) включає в себе сприяння (включаючи фінансову підтримку) особам старше 15 років до встановленого законом пенсійного віку 65 і 67 років, а також їхніх утриманців, які не мають (достатнього) заробленого доходу [23].

3. **Соціальний кодекс** – Третя книга: Сприяння праці (SGB III – Arbeitsförderungsrecht) (01.01.1998) стосується переваг Федерального агентства зайнятості регулює послуги з працевлаштування та допомоги по безробіттю [21; 23].

16 федеральних земель



Соціальний кодекс – Дванадцята книга: соціальна допомога (SGB XII – Sozialhilfe) (01.01.2005) Соціальна допомога в Німеччині, регулюється на законних підставах, є суспільним благом в системі соціального забезпечення з функцією базової безпеки. Закон про соціальну допомогу обґрунтовує мінімальний стандарт у матеріальному праві, який необхідний для фізичного існування і мінімального рівня участі в соціальному, культурному та політичному житті, а також трактує юридичні вимоги, що необхідні особі, яка потребує пільг (§ 38 SGB I). Керівний принцип гідного існування наведено програмним шляхом у пункті 1 статті 1 SGB XII: «Завдання соціальної допомоги – дозволити бенефіціару жити життям, яка відповідає гідності людини» [23].

4. **Цивільний кодекс** (Bürgerliches Gesetzbuch) – систематизований збірник цивільних законів Німеччини, відомий також як Німецький цивільний кодекс, має ще назву «Бісмарківський кодекс». Ідея систематизації цивільного законодавства за прикладом наполеонівської Франції з її Code Civil (1804) визріла в німецьких урядових колах вже невдовзі після появи знаменитої французької кодифікації. Отто фон Бісмарк як канцлер об'єднаної Німеччини сприяв розробці проекту Німецького цивільного кодексу, який було прийнято 18 серпня 1896 р., а стало чинним з 1 січня 1900 р. (одночасно з Німецьким торговим кодексом). Німецький цивільний кодекс (НЦК) являє собою першу в історії Німеччини єдину для всієї держави кодифікацію цивільного права. Його прийняття остаточно покінчило з партикуляризмом цивільного законодавства німецьких земель. НЦК ґрунтується на римському праві і побудований за пандектною системою, відповідно до якої містить п'ять книг: Кн. 1 «Загальна частина»; Кн. 2 «Зобов'язальне право»; Кн. 3 «Речові права»; Кн. 4 «Сімейне право»; Кн. 5 «Спадкове право (Правонаступництво)» [12].

5. **Закон авансування аліментів** (Gesetz zur Sicherung des Unterhalts von Kindern alleinstehender Mütter und Väter durch Unterhaltsvorschüsse oder – ausfallleistungen, скорочено Unterhaltsvorschussgesetz) (23.07 1979р., оновлений 01.07.2017 р.) – є Законом про забезпечення дітей одиноких матерів та батьків за допомогою авансів у сфері соціального забезпечення і регулює умови, згідно з якими дитина одного батька отримує аванс на утримання як державну соціальну

допомогу, якщо батько є невідомий, непрацездатний або помер, або він не сплачує чи не надає повну підтримку дитини [29].

6. Федеральний Закон державної допомоги для дітей (Bundeskindergeldgesetz – BKGG) – це федеральний закон, який містить положення про дитячу допомогу в Німеччині. BKGG набрав чинності з 1 січня 1996 року і складається з чотирьох розділів. У першому розділі регулюються послуги, зазначені в §§ 1-6а. Другий розділ містить положення про організацію та процедури в §§ 7-15. Третій розділ містить положення про покарання § 16. Четвертий розділ містить розділи від 17 до 22 перехідних та остаточних правил [11].

7. Федеральний закон державної допомоги по догляду за дитиною (Gesetz zum Erziehungsgeld und zur Elternzeit (Bundeserziehungsgeldgesetz) регулював допомогу на виховання дітей та виплату батькам з 1986 р. по 2006-2008 рр. (відпустка з батьків з 2004 р.). Для дітей, народжених після 31 грудня 2006 року та їхніх батьків, застосовується Федеральний закон про батьківський догляд та відпустку батьків (Bundeselterngeld- i Elternzeitgesetz), що набрав чинності 1 січня 2007. Закон містить положення, що стосуються роботи і особистого життя, зокрема, батьківської відпустки. Допомога по догляду за дітьми спочатку становила 100 євро на місяць, а 1 серпня 2014 року сплачується 150 євро на місяць [10].

8. Закон посередництва всиновлення (Adoptionsvermittlungsgesetz (AdVermiG)) регулює посередництво в усиновленні та заборону сурогатне материнство в Німеччині [15].

9. Закон захисту молоді (Jugendschutzgesetz (JuSchG) це федеральний закон про захист дітей та підлітків (неповнолітніх) в суспільстві та в засобах масової інформації. JuSchG регулює зокрема такі питання щодо неповнолітніх: перебування в громадських місцях, таких як ресторани, аркади, кінотеатри чи танцювальні заклади (дискотека); споживання та розповсюдження алкогольних напоїв та тютюну в громадських місцях; продаж та інше виробництво фільмів та комп'ютерних / відеоігор; захист молоді від шкідливих продуктів кіноіндустрії та медіа-контенту [20].

10. Захист молоді від засобів масової інформації – державна угода (Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien) Державна угода про захист людської гідності й захист неповнолітніх у сфері мовлення та телемедіа є договором між усіма німецькими федеративними землями і прагне до рівномірного захисту дітей і молодих людей щодо пропозицій в радіомовленні й електронних засобах масової інформації, які впливають або ставлять під загрозу їх розвиток або освіту, принижують людську гідність чи порушують Кримінальний кодекс [24].

11. Закон про охорону праці молоді (Jugendarbeitsschutzgesetz) є німецьким законодавством щодо захисту діючих дітей та підлітків. Це один з законів безпеки соціальної роботи. Закон про зайнятість молоді обмежує робочий тиждень до 40 годин (за винятком перерв) і п'ятиденний робочий тиждень. Якщо робочий час на окремих робочих днях скорочується, робочий час на інші дні може бути продовжений до максимум 8,5 годин (§ 8). З робочим часом від 4,5 до 6 годин підлітку дозволяється 30 хвилин відпочинку, з більш ніж 6 годин щоденного робочого часу на перерву надається 60 хвилин. По суботах та неділях молоді люди не мають права працювати. Проте існують деякі винятки (наприклад, лікарні). Цим же законом регулюється відпустка: 15-річна молодь, яка працює має 30 робочих днів відпустки, 16-річні – 27 робочих днів та 17-річні мають право на 25 денну відпустку [18; 19].

12. Закон про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz (BBiG)) регулює професійне навчання в Німеччині (за дуальною системою), підготовку до професійної освіти, подальшу освіту та професійну перепідготовку (параграф 1), визначає умови професійного навчання. 1 квітня 2005 р. зміст Закону про професійну освіту було ґрунтовно оновлено [7].

13. Закон про суд над неповнолітніми (Jugendgerichtsgesetz (JGG) (05.09.2017 р. останні зміни) регулює більшість формальних кримінальних законів про неповнолітніх у Федеративній Республіці Німеччина. Закон застосовується до всіх, що підлягають покаранню (§ 19 StGB: до 14 років) підлітків. Молодь (від 18 до під-21-літніх), у разі скоєння злочину карається відповідно до § 105 JGG.

Та основним законом для роботи з молоддю та допомоги молоді є **Закон про допомогу дітям і молоді** (Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz - KJHG)) прийнятий 26 червня 1990 р. (останні зміни від 9.11.2017 р.) Цей закон прийшов на зміну закону «Про благодійну допомогу молоді», основа якого була взята із закону 1922 року. Закон спрямований на вирішення питань соціального благополуччя молодого населення держави. До того ж, закон направлений не на виховання і освіту, а на соціальне благополуччя в процесі інтеграції молодої людини в сучасне суспільство. Соціальна допомога і підтримка дітей та молоді виділена в ньому як необхідна умова, яка забезпечується країною у випадках, коли людина потребує такої допомоги [20].

Міністерство у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді, відповідає за федеративні закони, які стосуються інтересів молоді, представляє інтереси дітей і молоді в усіх політичних аспектах, головним чином у галузі освіти, охорони здоров'я та трудових відносин, а також підтримує співпрацю з іншими міністерствами, федеральними землями і муніципалітетами, здійснює розвиток та реалізацію Європейських молодіжних програм, досліджує і вивчає нагальні потреби, що виникають у німецькій молодіжній сфері [2].

Сприяння і підтримка ФРН державної молодіжної політики відбувається у постановці завдань та цілей роботи з молоддю у пропозиціях, соціальній роботі з молоддю, виховному захисті дітей та молоді, захисті молодих людей від негативного впливу засобів масової інформації, супроводом діяльності закладів, що захищають молодь від ЗМІ, сприянні родинного виховання, виконанні центральних завдань пропозицій для молоді, тощо [3].

Робота з молоддю є сферою соціалізації і освіти, що відбувається паралельно у сім'ї, школі та професійному навчанні. До роботи з молоддю залучаються союзи молоді та інші організації добровільної та державної допомоги молоддю, в яких працюють педагоги, соціальні педагоги, психологи, аніматори та молодіжні працівники, волонтери [4].

У ФРН робота педагогів з молоддю здійснюється за такими напрямками

- позашкільна освіта молоді;

- робота з молоддю в спорті, іграх, спілкуванні з друзями;
- робота з молоддю, що пов'язана із сферою праці, школою і родиною;
- міжнародна робота з молоддю;
- відпочинок дітей та молоді;
- консультування молоді.

Пропозиції роботи з молоддю повинні відповідати інтересам молодих людей, запитам та викликам, навчати самовизначенню, мотивувати молодь приймати участь та нести відповідальність за суспільство і спонукати їх до соціальної відповідальності [9].

Соціальна робота німецьких педагогів з молоддю має серед найважливіших цілей допомогу в інтеграції молодих людей та підтримці їх шкільного та професійного навчання в сферу праці та соціальної інтеграції. Соціальна робота з молоддю є своєрідним містком при переході від школи в професійне життя і може відбуватися в молодіжних творчих майстернях, у консультаційних пунктах, в навчальних проєктах, молодіжних гуртожитках, в інтеграційних проєктах для молодих людей з міграційним фоном [6].

Виховний захист дітей та молоді, що здійснюють німецькі педагоги, є загальними попереджувальними пропозиціями з консультування і навчання дітей, підлітків і батьків, що мають навчити молодих людей захищати себе від небезпечних впливів, навчати їх критичному мисленню, прийняття рішень та особистої відповідальності за себе та відповідно до інших людей. Саме виховний захист молоді має сприяти батькам, педагогам та молодіжним працівникам захищати дітей та підлітків від небезпечних впливів і здійснюється у тісній взаємоспівпраці з батьками, в рамках сімейної освіти, в рамках планування сім'ї, в рамках роботи з молоддю та проведенні спільних просвітницьких акцій [4].

Дуже вагомим і постійно зростаючим напрямом роботи педагогів та молодіжних працівників у ФРН є захист молоді від шкідливого впливу засобів масової інформації. Метою його є оберігання дітей та молоді від впливу дорослого світу, що не відповідає рівню розвитку підростаючого покоління і таким чином підтримувати їх особистісний розвиток. Дана робота педагогів регламентована на

законодавчому рівні німецьким Законом захисту молоді (Das deutsche Jugendschutzgesetz (JuSchG)) та Державною угодою – Захист молоді від ЗМІ (Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (Jugendmedienschutz-Staatsvertrag – JMStV)). Зазначені закони є рамковими законними умовами для носіїв засобів масової інформації та ЗМІ-онлайн у Німеччині [24].

Молодь є суспільно-диференційованою, соціально-демографічною спільнотою, якій притаманні специфічні фізіологічні, соціально- психологічні, теоретико-пізнавальні, культурно-освітні та інші властивості, що характеризують її біосоціальне дозрівання як здійснення самовиразу її внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей. Молодь є специфічною спільнотою, оскільки її сутнісні характеристики і риси перебувають у стані формування.

У науці до цих пір не існує загальноприйнятого визначення молоді, а її хронологічні межі до цих пір у різних країнах і культурах не однакові. ООН, ЮНЕСКО вважають молоддю юнаків і дівчат віком від 17 до 25 років. В Україні, зокрема, вікові межі молоді були визначені 14-29 роками. Традиційно вважалося, що межа молодіжного віку – від 16 до 30 років.

У другій половині XX століття вікові межі молоді суттєво розширилися й нині є такими: нижня – між 14 і 16 роками; верхня – між 25 і 30 роками, а в окремих країнах і до 35 років. Такі міркування ґрунтуються на тому, що нині підготовка молоді до праці, досягнення економічної самостійності та незалежності від допомоги батьків потребує більше часу, ніж у попередні десятиліття. Це відображає об'єктивні процеси у житті і розвитку людства: з одного боку, актуалізується завдання ранньої соціалізації молоді, залучення її до трудової практики на більш ранніх етапах, а з другого – зростають межі середнього і старшого віку, тривалості життя в цілому, продовжуються терміни навчання та соціально-політичної адаптації, стабілізації сімейно- побутового статусу тощо [4].

У ФРН провідною і обов'язковою програмою з підготовки та сертифікації молодіжного працівника є програма «Юлайка» (JULEICA). Це програма підготовки педагогів та волонтерів, яка визнає кваліфікацію та легітимізацію

молодіжного працівника. Посвідчення-картка Юлайка (Juleica) – загальнонаціональна ідентифікаційна картка для педагогів-волонтерів у сфері молодіжної роботи [1; 22].

Juleica означає якість: кожен власник картки Juleica проходить навчання відповідно до встановлених стандартів. На додаток до загальнодержавних мінімальних вимог, встановлених Конференцією міністрів у справах молоді, що відбулася у 2009 році, кожна федеративна земля Німеччини має додаткові стандарти якості підготовки молодіжних працівників, регулюючи тривання підготовки (різниця у навчальному плані до 30 навчальних годин, в деяких федеральних землях до 50 годин).

Зміст навчального курсу Juleica включає:

- завдання та функції молодіжного лідера та вміння керувати групами,
- цілі, методи та завдання молодіжної роботи,
- правові та організаційні питання молодіжної роботи,
- психологічні та освітні основи роботи з дітьми та підлітками,
- ризики підліткового віку та проблеми захисту дітей.
- поточні питання підлітково\ і молодіжної роботи, участь, гендерні ролі та гендерна проблематика, міграційний фон і міжкультурна компетенція, міжнародні молодіжні обміни [22].

Під час подання заявки на участь у програмі учасники мають подати неодмінно посвідчення про пройдені курси з надання першої домедичної допомоги.

Здавати іспити на посвідчення Juleica та проходити програму підготовки можуть педагоги, соціальні робітники, психологи й інші зацікавлені особи, що працюють у галузі волонтерства, яке у ФРН досить поширене. Необхідними умовами на подання заявки для волонтерів є розглянута та схвалена спонсором (молодіжна асоціація, молодіжна ініціатива) анкета. Під час цього розгляду провайдери також повинні підтвердити, що заявник має необхідну психічну зрілість, відповідальність та є не молодше 16 років.

Для більшості молодіжних організацій у Німеччині, картка Juleica (або, принаймні, участь у підготовці Juleica) є необхідною передумовою для

працевлаштування з метою роботи з молоддю, координування молодіжними проектами чи створення літніх молодіжних таборів.

Посвідчення Juleica діє не більше трьох років. Далі його можна поновлювати, лише за умови, що педагог пройшов курси підвищення кваліфікації. Juleica є посвідченням для проведення молодіжної роботи чи консультування у громадських місцях, таких як Інформаційно-консультативні центри, приміщення для молоді, поліція та консульства. Ці інституції покликані підтримувати та консультувати педагогів, що працюють з молоддю у надзвичайних ситуаціях та у випадку проблем [4; 22].

У ФРН у молодіжній роботі налічується понад 100 000 добровольців, які мають дійсну картку Juleica. Більшість молодіжних працівників (понад 60%) віком від 16 до 25 років. Ці молодіжні працівники забезпечують понад 95% усіх програм роботи молоді: щорічно вони займаються понад 50 000 відпочивальниць, а також проводять численні семінари, групові тренінги для молоді, уроки та інші заходи. Вони роблять значний внесок у забезпечення різноманітної діяльності молоді – дозвілля та освітніх пропозицій для дітей та молоді по всій Німеччині [3].

Упродовж останніх дванадцяти років програма підготовки не втрачає попиту та актуальності. Не зважаючи на падіння чисельності молоді в країні, кількість запитів для отримання карти Juleica не зменшилася, пропозиція стала ще більш приваблива, програма удосконалена а умови проходження стали більш послідовні та обов'язкові. Більшість молодіжних працівників отримують сертифікацію, працюючи вже в асоційованих молодіжних організаціях. Завдяки онлайновій реєстрації на курс можна гарно відслідкувати статистичні дані, вони є більш надійними та точними. Останні дані діяльності програми були представлені у дослідницькому звіті 2011 року, який здійснило федеральне молодіжне об'єднання молоді разом з молодіжними асоціаціями. Дані звіту є основою для просування інтересів молодіжної політики, поширення молодіжної роботи та лобіювання інтересів молоді [1].

Програма сертифікації та підготовки молодіжних працівників і молодіжних лідерів розподілена нерівномірно в федеральних землях, особливо поширеною

програма є в Нижній Саксонії, Баварії та Баден-Вюртемберзі. Згідно статистичних даних 52 % заявників є жінки, половина з них віком від 20-25 років. 60% власників Juleica мають вищу педагогічну освіту. Лише 6,5% мають середню освіту і йдуть на волонтерську діяльність з метою глибшої допрофесійної педагогічної підготовки. Три чверті всіх лідерів молоді залучені до організації та реалізації дозвілля, а майже 60% – здійснює педагогічну допомогу й керівництво молодіжною організацією [22].

Педагоги, які отримали кваліфікацію молодіжного працівника чи молодіжного лідера беруть участь: у організації роботи в молодіжних групах, організаціях та клубах, в організації концертів і фестивалів; як учасники семінарів; в молодіжних центрах та муніципальних ініціативах; як керівники таборів відпочинку. Вони висловлюють задоволення інтересів дітей та молоді та дотримуються інтересів молодого покоління. До цієї роботи кожен педагог – молодіжний працівник мусить добре підготуватися до того чи іншого заходу чи проекту. Тому під час підготовки до заходу вони дізнаються про правові питання, про те як працює група, вивчають та підбирають необхідні методи для організації події [1; 4; 22].

Особливою програмою відрізняється підготовка педагогів до здійснення міжкультурних обмінів молоді. Це спеціально розроблені тренінгові цикли, що відповідають правовим вимогам, формують необхідні міжкультурні навички, щоб направляти молодіжні групи в міжнародному контексті.

Навчальні цикли проходять у три етапи: базовий курс, стажування та курси підвищення кваліфікації.

Серед іншого, розглядаються наступні теоретичні матеріали та практичні методи: створення програми (яка діяльність має сенс, в якому контексті?); молодь у Німеччині та світі (діяльність, форми догляду, статутні положення в обох країнах); групова динаміка та командна робота; роль молодіжного лідера; міжкультурне навчання; мова анімації.

Фінансування таких міжнародних проектів здійснюється за рахунок грантодавчих фондів, які підтримують проекти, в яких молодь хоче втілити зміни у власному середовищі. Основною складовою зустрічей є спільна робота над

проектом у сфері історично-політичної освіти, міжнародних відносин, прав людини, чи, наприклад, захисту навколишнього середовища. Можуть бути підтримані міжнародні обміни молоді з медіальною, креативною або музичною складовою, наприклад, театральні проекти, фільми, інтернет-портали, мобільні додатки або мережеві зустрічі. Можливі зустрічі молодих митців, спортсменів чи інших професійних груп [22].

Організація таких проектів досить складна і вимагає від педагогів, що працюють з молоддю пошук партнерів за кордоном. Для цього можна скористатися базою пошуку, Інтернетом чи стати учасником спеціалізованого форуму чи круглого столу. Так, наприклад, у співпраці з Фондом «Пам'ять. Відповідальність. Майбутнє», Міністерства закордонних справ Федеративної Республіки Німеччини та Польсько-Німецької Співпраці Молоді (ПНСМ) @ Deutsch-Polnisches Jugendwerk – Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzi організовуються такі заходи з метою пошуку партнерів для проведення двосторонньої зустрічі молоді. Знайшовши на спеціалізованих форумах колег, молодіжні працівники спільно працюють над заявкою та подають проекти на розгляд для фінансування у рамках програм, метою якої є інтенсифікація відносин між країнами, надання підтримки молодим людям з активною позицією за демократичні цінності та підтримка порозуміння між народами.

За вимогами програми керівниками проектів, можуть бути вчителі, викладачі та інші педагогічні працівники, що працюють з молоддю віком від 12 до 28 років. Підготовка до реалізації проекту зазвичай триває 6-10 місяців та має фази перемовин, листування, обговорення теми, подачі заявки на грант, збір необхідних документів, очікування результатів, відбір учасників, підготовки документів до поїздки, сам проект та звіт перед грантодавцями.

Організаторами таких зустрічей проводиться великий пласт підготовчої роботи з пошуку інтерактивних тематичних ігор та розробки цікавих психологічних тренінгів, що допомагають молодим розвинути критичне мислення і провести аналіз тих чи інших явищ, які є основною темою проекту. Цінними є для учасників отриманий досвід спілкування у мультикультурному середовищі, знайомство з

культурою іншої країни, дружні стосунки, занурення у творчий процес заданої теми. Важливим є також той момент, що завдяки спільній інтенсивній і злагодженій діяльності керівників проектів та учасників молоді люди отримують глибоко повчальний досвід усвідомлення своєї активності й відповідальності за формування активної громадянської позиції та спільне майбутнє в Європі.

Отже, підсумовуючи вищесказане зазначимо, що молодіжна робота – це комплекс заходів молодіжної політики, що орієнтовані на молодь та проводяться разом з молоддю і для молоді засобами неформальної освіти у вільний для молоді час, спрямований на надання можливості молоді розвиватись самостійно; ці заходи також націлені на покращення умов особистого і соціального розвитку молодих осіб відповідно до їхніх потреб та можливостей, сприяють їхньому духовному та фізичному розвитку. У свою чергу молодіжна політика є складовою політики держави, сукупність соціальних, національних, соціокультурних ідей, принципів та моделей розвитку, спрямована на створення сприятливих умов для повноцінного становлення особистості молодої особи, її успішної інтеграції у суспільне життя, а також на її залучення до управління на місцевому, регіональному і національному рівні; ґрунтується на моделі відкритого розвитку, що спонукає молодих осіб проявляти ініціативу, самостійно визначати власні цілі та цінності, бути залученими і мати змогу визначати пріоритети та методи здійснення молодіжної політики.

Література:

1. [AKJstat] Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Auswertung von Grundinformationen zu den Jugendleiter/-innen – Juleica-Daten – Stand: September 2008, Dortmund 2009). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.akjstat.uni-dortmund.de>> Monitoring >> Juleica, Zugriff: 01.03.2011).
2. [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bonn 2004 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.akjstat.tudortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf
3. [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009, Berlin. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.bmfsfj.de/blob/93170/73111cb56e58a95dacc6fccf7f8c01dd/3--freiwilligensurvey-hauptbericht-data.pdf>

4. [DBJR] Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Ehrenamtliches Engagement junger Menschen – für sich selbst und andere. Positionspapier Nr. 75, Berlin 2010) / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: www.dbjr.de

5. [DIJuF] Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht: Hinweise vom 9. Februar 2011 zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz) vom 22. Dezember 2010, Heidelberg 2011) / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: www.dijuf.de>> Jugendarbeit/Jugendpolitik vom 15.03.2011).

6. Autorengruppe Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld. BKischG), Berlin 15.02.2011) / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: www.dbjr.de

7. Berufsbildungsgesetz. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf

8. Blume, Michael /Ramsel, Carsten/Graupner, Sven: Religiosität als demographischer Faktor – Ein unterschätzter Zusammenhang? Marburg Journal of Religion, 11 (1), 2006.). / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: www.web.uni-marburg.de/religionswissenschaft/journal/mjr/art_blume_germ_2006.html

9. Bröring, M./Pothmann, J.: Kinder- und Jugendarbeit 2008 im Bundesländervergleich. Öffentlich geförderte Maßnahmen im Spiegel der amtlichen Statistik, Dortmund 2010). / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: www.ljr-rlp.de

10. Bundeserziehungsgeldgesetz (BERzGG)/ [Elektronный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rechtsrat.ws/gesetze/berzgg/01.htm>

11. Bundeskindergeldgesetz. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gesetze-im-internet.de/bkgg_1996/BJNR137800995.html

12. Bürgerliches Gesetzbuch. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf>

13. Dux, Wiebken: Das Ehrenamt im Jugendverband, Frankfurt a.M. 1999.

14. Gesetz über die Vermittlung der Annahme als Kind und über das Verbot der Vermittlung von Ersatzmüttern. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gesetze-im-internet.de/advermig_1976/index.html

15. Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gesetze-im-internet.de/kjhg/index.html>

16. Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/BJNR007510953.html>

17. Grundgesetz. / [Elektronный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bundestag.de/grundgesetz>

18. Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) / [Elektronный ресурс]. – Inhaltsübersicht. – Режим доступа: <https://www.arbeitsrecht.org/gesetze/jugendarbeitsschutzgesetz/>

19. Jugendschutzgesetz (Deutschland). / [Електронний ресурс].– Режим доступу: [https://de.wikipedia.org/wiki/Jugendschutzgesetz_\(Deutschland\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Jugendschutzgesetz_(Deutschland))
20. Jugendschutzgesetz / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.bmfsfj.de/blob/94082/3711cb37be8733a15a3c605cf326ee63/jugendschutzgesetz-jugendmedienschutz-staatsvertrag-data.pdf>
21. Jugendschutzgesetz. / [Електронний ресурс].– Режим доступу: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/jugendschutzgesetz/86286>
22. Qualifikation/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.juleica.de/663.0.html>
23. Sozialgesetzbuch (SGB X) / [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbx/1.html>
24. Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (Jugendmedienschutz-Staatsvertrag - JMStV) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.artikel5.de/gesetze/jmstv.html>
25. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Wiesbaden. / [Електронний ресурс].– Режим доступу: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile
26. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Frauen und Männer in verschiedenen Lebensphasen, Wiesbaden 2010 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/BroschuereFrauenMaenner0010013109001.pdf?__blob=publicationFile
27. Statistisches Bundesamt: Jedes vierte minderjährige Kind ist ein Einzelkind, Pressemitteilung Nr. 329, vom 20.09.2010, Wiesbaden 2010 b. / [Електронний ресурс].– Режим доступу: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/09/PD15_343_122.html
28. Tatsachen ueber Deutschland. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/uk/inhaltsseiten/home/zahlen-fakten/politisches-system.html?type=1000&no_cache=1
29. Unterhalt für Alleinerziehende nach dem Unterhaltsvorschussgesetz . / [Електронний ресурс].– Режим доступу: <https://www.unterhalt.net/kindesunterhalt/unterhaltsvorschuss.html>
30. Система державного управління Федеративної Республіки Німеччина: досвід для України / авт.-упоряд.: Ю. В. Ковбасюк, С. В. Загороднюк, П. І. Крайнік ; за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка. – К.: НАДУ, 2010. – 76 с.

1.5. АНАЛІТИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ (Наталія Бокиа)

Інженерна освіта в галузі легкої промисловості є важливою складовою системи вищої професійної освіти, оскільки здійснює підготовку спеціалістів найвищої професійної кваліфікації для однієї з широко поширених видів трудової діяльності в сфері матеріального виробництва продукції повсякденного вжитку – швейних виробів, взуття, текстильних та нетекстильних матеріалів, галантерейних виробів тощо. При цьому трансформація вітчизняної освітньої системи на сучасному етапі не могла оминати вищу технічну освіту, перед якою в умовах сьогодення стоїть ряд стратегічно важливих завдань щодо забезпечення підготовки фахівців нової генерації відповідно до сучасних вимог ринку праці, розвитку економіки та суспільства в цілому. В той же час євроінтеграційні прагнення українського суспільства обумовлюють доцільність вивчення позитивного досвіду формування системи інженерної освіти, в тому числі і підготовки кадрів в галузі легкої промисловості, на прикладі країн Європейського Союзу. Цікавим може стати вивчення особливостей змісту підготовки фахівців для виробництв вище зазначеної галузі в країнах Центрально-Східної Європи, зокрема в Чеській Республіці та Словацькій Республіці, які на нашу думку, за соціально-економічними та культурними ознаками є близькими до України.

Актуальність проблеми щодо пошуку шляхів якісної трансформації вищої інженерної освіти в Україні підтверджується значним науковим доробком вітчизняних науковців. Теоретичні і прикладні аспекти питань щодо підвищення професійної підготовки майбутніх інженерних та інженерно-педагогічних працівників в галузі легкої промисловості стали об'єктом наукових досліджень таких вітчизняних та зарубіжних науковців як В. Білик, В. Гриценко, О. Кондратенко, Г. Красильникова, Н. Креденець, О. Міщенко, А. Пермінова, М. Скварок, А. Спіжова та інші (Табл. 1).

Таблиця 1

Основні напрями досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців теоретичних та прикладних аспектів професійної підготовки майбутніх інженерних та інженерно-педагогічних працівників у галузі легкої промисловості

Основні напрями досліджень	Автори
<i>Якість професійної підготовки</i>	
Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі	Красильникова Г. В.
<i>Компетентнісний підхід при підготовці фахівців</i>	
Формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості	Креденець Н. Д.
Формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки	Білик В.В.
<i>Методики, технології навчання</i>	
Підготовка інженерів швейного виробництва на основі інноваційних технологій навчання	Кондратенко О.
Інтеграція знань з матеріалознавства у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва	Марущак О.
Розвиток методик навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю у другій половині ХХ століття	Пермінова А.В.
Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до проєктування одягу засобами інформаційних технологій	Скварок М. Ю.
Макетно-графічне моделювання як засіб вивчення технології швейних виробів майбутніми інженерами-педагогами	Тархан Л. З.

Так, Г. Красильникова, досліджуючи теоретичні та методичні засади становлення та розвитку моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, обґрунтовує концептуальну модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ЗВО та окреслює шляхи трансформування застарілих компонентів інформаційної системи управління якістю вищої освіти під впливом євроінтеграційних процесів. Автор визначив критерії та систему індикаторів моніторингу якості цієї підготовки, розробив спеціальну кваліметричну шкалу та методику кількісного оцінювання окремих базових індикаторів інтегрального індексу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, створив спеціальне програмне забезпечення

«Розрахунок якості»; запропонував інноваційну організаційну структуру ВНЗ, організуючим ядром якої має стати спеціальна моніторингова служба [11; 13].

Підготовка молодших спеціалістів легкої промисловості у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації на компетентнісних засадах досліджується в наукових напрацюваннях Н. Креденець, в яких авторобґрунтовує концепцію формування професійної компетентності молодших спеціалістів цієї галузі, визначає інноваційну мету, завдання і принципи формування професійної компетентності майбутніх фахівців; пропонує педагогічну систему формування професійної компетентності молодшого спеціаліста легкої промисловості, здатного до професійної самореалізації у динамічних ринкових умовах. Також науковцем розроблено модель формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста легкої промисловості, що відображає взаємозв'язок мотиваційного, діяльнісного, особистісного й контрольного етапів формування компонентів досліджуваного явища; виконано експериментальну перевірку ефективності авторської концепції та педагогічної системи формування професійної компетентності молодшого спеціаліста легкої промисловості в коледжі; обґрунтовано методичні основи формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості; здійснено прогностичне обґрунтування формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості в ринкових умовах [14;15].

Особливості формування компетентностей при підготовці інженерів-педагогів швейного профілю у вищій школі вивчаються В. Білик. Зокрема, автором визначено структуру проєктувальної компетентності (компоненти, критерії, показники та рівні сформованості) як однієї з важливих складників професійної компетентності; змодельовано процес формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю як взірець для порівняльного аналізу й оцінки сукупності властивостей досліджуваного явища, в якому наочно відображені складники цього процесу та їх взаємозв'язок, представлені шляхи його вдосконалення у процесі професійної підготовки студентів у вищій школі. В. Білик у своїй роботі обґрунтовує ефективність визначених педагогічних умов

формування проєктувальної компетентності, які забезпечують більш високі якісні показники формування даного виду компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю [3].

Аналіз проблеми ефективності впровадження інноваційних технологій навчання, здійснений О. Кондратенко, дозволив авторів констатувати, що існуючі в даний час педагогічні підходи, методи, засоби навчання не забезпечують у повному обсязі загально-методичного та професійного якісного становлення процесу підготовки інженерів швейного виробництва при вивченні базових дисциплін. Науковцем встановлено, що усунення даних недоліків традиційними технологіями, підходами, методами, засобами неможливо в межах існуючої пасивно-споглядальної навчальної діяльності. Вирішення цієї проблеми О.Кондратенко вбачає у впровадженні активно-перетворювального виду навчальної діяльності, спрямованого на активізацію професійної компетенції майбутніх інженерів [10]. Ефективність формування професійної грамотності студентів значно підвищується при використанні в навчальному процесі розробленої моделі багатомірного дидактичного інструментарію на основі інноваційних технологій навчання. Автор доводить доцільність введення в зміст навчальних циклів синергетичних підходів щодо застосування активних форм навчання на основі співпраці.

Закономірності розвитку методик навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю у другій половині XX століття досліджувала А. Пермінова. Зокрема, даним науковцем розкрито закономірності (постійне оновлення змісту технічних дисциплін швейного профілю у відповідності з рівнем розвитку швейної галузі; вдосконалення методів та засобів навчання з урахуванням інформатизації навчального процесу; перехід форми навчання від колективної до індивідуальної на основі використання автоматизованих навчальних систем та дистанційного навчання) та тенденції розвитку методик навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю (сприяння розробці авторських методик; посилення взаємозв'язку теоретичної, практичної і методичної складових підготовки фахівців швейного профілю; урахування в процесі професійної підготовки інженерів-

педагогів новітніх досягнень науки і техніки, особливостей технологічних процесів виготовлення одягу). Автором розроблено рекомендації щодо використання позитивного досвіду методик навчання інженерів-педагогів швейного профілю досліджуваного періоду в сучасних умовах, які дозволять удосконалити зміст спецдисциплін з урахуванням розвитку швейної галузі [17; 18]. А. Пермінова також відмічає, що доцільно обирати активні методи навчання; застосовувати як традиційні, так і сучасні засоби навчання; організовувати навчальний процес у різноманітних формах в залежності від особливостей студентської групи, змісту навчального матеріалу та досвіду викладача.

До питань пошуку ефективних інноваційних технологій навчання студентів інженерно-педагогічного профілю звертається М. Скварок, яка відмічає, що в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в контексті сучасних інформаційно-освітніх тенденцій пріоритетними стають навички володіння персональним комп'ютером, використання Інтернет-ресурсів, знання основ інформатики, інформаційна культура, вміння застосовувати засоби новітніх ІТ для вирішення професійно-орієнтованих завдань. Науковець відмічає, що зміст професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю на сучасному етапі в основному зорієнтований на використання можливостей інтерактивної комп'ютерної графіки, яка реалізується засобами систем автоматизованого проектування (САПР). Автор засвідчує, що «використання САПР дозволяє на якісно новому рівні вирішувати завдання проектування швейних виробів, здійснювати підготовку кваліфікованих інженерно-педагогічних кадрів, які вільно володіють сучасними комп'ютерними технологіями» [20]. М. Скварок пропонує професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю здійснювати у два етапи: на першому, базовому етапі професійної підготовки (2 – 3 курси) забезпечувати традиційне вивчення фахових дисциплін із використанням інформаційно-комп'ютерних засобів навчання (зокрема ЕНМК), здійснювати «вирівнювання» якості знань й умінь студентів у галузі проектування одягу; на другому етапі (4 – 5 курси) проводити ознайомлення студентів із можливостями проектування одягу засобами

сучасних систем автоматизованого проектування, що використовують у швейній промисловості, у межах навчального курсу «САПР швейних виробів», а також здійснювати практичне використання САПР для виконання самостійних дизайн-проектів, курсових і випускових кваліфікаційних робіт. Науковець також пропонує дослідити зарубіжний досвід використання інформаційних технологій (ІТ) у підготовці інженерно-педагогічних кадрів; з'ясувати можливості підвищення рівня професійної підготовки студентів в умовах індивідуалізації процесу навчання засобами ІТ, а також інтеграції фахових дисциплін швейного профілю; встановити шляхи формування професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій майбутніх інженерів-педагогів у процесі творчої проектно-конструкторської діяльності з використанням новітніх засобів ІТ [20].

Проблеми розробки інформаційно-прикладних засобів навчання фахівців легкої промисловості також вивчали Г. Івлєва, Е. Коблякова, Н. Кузнецова, А. Мартинова, Е. Меліхов, С. Саламатова, А. Славінська та інші.

Одним з найбільш значущих напрямів оптимізації фахової підготовки спеціалістів інженерної галузі, в тому числі для виробництв легкої промисловості, на нашу думку, є практико-орієнтована спрямованість навчального процесу у вищій школі. Цікавою в даному руслі є праця авторів В. Іванова, Д. Криворучко, О. Купенко «Практико-орієнтовані технології в інженерній освіті», реалізована в рамках проекту Темпус «Модернізація вищої інженерної освіти в Грузії, Україні та Узбекистані відповідно до технологічних викликів», в якій висвітлюється проблематика підвищення якості підготовки й професійного виховання фахівців технічного спрямування шляхом практико-орієнтованої підготовки. Учасники проекту Темпус «Модернізація вищої інженерної освіти в Грузії, Україні та Узбекистані відповідно до технологічних викликів», зокрема автори наукового посібника [8], з метою трансформації та відродження інженерної освіти, в тому числі і в Україні, акцентують увагу на проблемах, які необхідно вирішувати в першочерговому порядку:

- досягнення результатів навчання відповідно до очікувань зацікавлених осіб, зокрема потенційних роботодавців. Для вирішення цієї проблеми потрібна

нова якість співпраці між вищими навчальними закладами (ВНЗ) та виробничими підприємствами;

- оснащення навчально-виробничих лабораторій відповідним сучасним обладнанням для створення студентами продуктів, вивчення технологічних процесів, систем. Для розв'язання цієї проблеми потрібні фінанси;

- необхідність розвитку активних методів навчання і вдосконалення педагогічних компетенцій викладачів.

Заслужують увагу наукові праці та розвідки сучасних вітчизняних вчених, які стосуються компетентнісного підходу при підготовці фахівців у вищій школі (В.Байденко, В. Баркасі, І.Зимня, І. Зязюн, Г. Красильникова, Н. Ничкало, Дж.Равен, А. Хуторський, В. Білик та інші). Теоретичні й прикладні проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті України досліджували Н. Бібік, Л. Ващенко, О.Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О.Савченко, С. Трубачова. У науково-педагогічній літературі багато уваги приділено проблематиці формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців різного профілю діяльності. Так, В. Андрущенко, В. Боднар, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Л. Козак, Т.Міщеніна та інші висвітлюють особливості науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Л. Борисенко, М. Головань, М. Євтух, О.Савченко та інші досліджують проблему формування компетентнісно-орієнтованої науково-дослідної підготовки фахівців економічного профілю; С.Белкіна, В. Білик, Г. Красильникова, Н. Креденець та інші аналізують умови формування компетентностей студентів інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей в галузі легкої промисловості.

Дотичними до проблеми нашого дослідження є наукові напрацювання Т.Власюк («Іміджева привабливість напрямів підготовки вищого навчального закладу»), О. Єжової («Підготовка фахівців до запровадження технологій нових технологічних укладів»), Г. Кононенко («Привабливі риси європейської інтеграції для швейної промисловості України»), В. Кордас, А. Петренко, Е. МакКей («Співпраця університетів та підприємств в Європі як інструмент забезпечення відповідності вищої інженерної освіти технологічним викликам»), «Сучасні

тенденції у вищій інженерній освіті: європейський досвід та рекомендації для України») Ю. Панченко («Нелегка євроінтеграція легкої промисловості»), А.Пермінової («Розвиток вищої інженерно-педагогічної освіти швейного профілю на сучасному етапі», І. Плотніченко («Сучасний стан та перспективи розвитку швейної промисловості України», А. Спіжової («Полікультурна компетентність фахівців легкої промисловості») тощо.

У контексті інтенсивних євроінтеграційних процесів багатьма дослідниками здійснюються наукові розвідки щодо вивчення кращих надбань розвинутих країн в галузі освіти, в тому числі й вищої професійної, з метою удосконалення вітчизняної педагогічної системи. Сучасний стан та перспективи розвитку освіти країн Євросоюзу є об'єктом вивчення багатьох науковців-компаративістів, таких як Н.Абашкіна, Н. Бідюк, Л. Гриневич, Т. Десятов, І. Доценко, С. Заскалета, К.Крашевські, П. Кряжев, Н. Лавриченко, О. Лисенко, О. Ліщинський, Л. Ляшенко, А. Максименко, О. Матвієнко, Б. Мельниченко, Р. Мушкета, Є. Нероба, Г. Ніколаї, Г. Поберезька, О. Поживілова, А. Сбруєва, Г. Товканець, М. Чепіль, Л. Чухно, Б.Шукевич, Л.Юрчук та інші. Вітчизняні науковці активно досліджують проблеми інтеграції української системи освіти в європейське середовище, глобалізацію та інтернаціоналізацію педагогічної діяльності, включення України в Болонський процес, особливості функціонування педагогічної та професійної освіти в розвинутих країнах.

Проблема становлення і розвитку професійної освіти в країнах Європейського Союзу є об'єктом наукових досліджень багатьох вчених. На рівні докторських та кандидатських праць історичні аспекти здійснення освітніх процесів у європейських країнах є предметом вивчення таких науковців як Н. Бідюк, Т.Десятова, К. Крашевські, П. Кряжева, Г. Товканець та інших. На сьогодні є багато напрацювань у науковій періодиці, присвячених історико-педагогічним проблемам розвитку європейської освіти таких авторів, як Н. Авшенюк, Н. Долгова, Л.Загоруйко, Н. Ничкало, О.Пастушок, Н. Петрук, Н. Терентьева, І. Федосова, О.Фурса, Т. Шаргун та ін. Торкаються питань становлення і розвитку освіти країн Центральної Європи у своїх дослідженнях науковці-історики, зокрема

А.Айрапетов, Р. Віппер, Г. Коен, І. Монолатій, В. Яровий та інші. Питання становлення і розвитку професійної освіти Чехії та Словаччини ґрунтовно висвітлені в працях таких чеських педагогів, як Й. Джіндра (J. Jindra), А. Малач (A.Malach), А. Роса (A.Rosa), М. Сомр (M.Somr), С. Фюрст (S. Fürst), З.Черногорський (Z. Černohorský), В. Штверак (V. Štverák).

Особливості міжнародних програм розвитку в країнах Європи активно досліджуються науковцями. Так, Г. Товканець аналізує вплив міжнародних програм на інноваційний розвиток вищої економічної освіти в Чехії та Словаччині [24, с. 241–256]. Реалізацію програм професійної мобільності європейських педагогів аналізувала Ю. Клименко, засади функціонування програм академічної мобільності в українських університетах вивчала Ю.Музиченко. Участь української системи вищої освіти в основних програмах Європейського Союзу для університетів та студентів досліджували такі науковці як В. Білокопитов, С.Шитікова.

Вивчення різних аспектів забезпечення професійної орієнтації учнівської молоді є актуальним серед педагогів-науковців, про що свідчать значні наукові напрацювання по даному напрямку. Соціально-психологічні та психолого-педагогічні передумови професійного самовизначення учнівської молоді досліджували у своїх працях такі науковці як П. Атутов, Г.Бас, Ю. Гільбух, О.Голомшток, О. Дещенко, В. Доротюк, В. Лозовецька, Н. Розіна, Н. Тимошенко, С. Чистякова, М. Янцур та ін. Європейський досвід профорієнтаційної роботи вивчали Н. Балацька, І. Верстівська, С. Гриншпун, Г. Дмитрієв, Ю. Загребнюк, В.Зінченко, Т. Козак,М. Кузів, Н. Лавриченко, В.Мельничук, О. Пильтяй, О.Пономаренко, І. Уличний та ін.

Особливості діяльності міжнародних товариств в країнах Європи різного спрямування є цікавою науковою проблематикою для вітчизняних педагогів-компаративістів. Зокрема, Г. Товканець досліджує діяльність інноваційно-технологічних об'єднань в Чехії та Словаччині і їх вплив на соціально-економічний розвиток вищеназваних країн [24, с. 324–332]. М. Чепіль аналізує міжнародні товариства педагогів-компаративістів і їх значення для розвитку порівняльної

педагогіки [26, с. 60-63]. Змістові особливості та напрями діяльності Європейської Асоціації Університетів стали предметом вивчення таких науковців як Н. Бідюк, В. Білокопитов, І. Чистякова.

Серед наукових досліджень заслуговує на увагу дисертаційне дослідження Н. Бідюк «Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії», в якому автор на основі здійсненого аналізу розвитку вищої технічної освіти в західноєвропейських країнах виявляє загальні тенденції: кількісне зростання контингенту студентів; розробка нових форм управління вищою технічною освітою; пошук нових джерел фінансування; диверсифікація вищих закладів освіти; інтеграція освіти, науки і виробництва; ступенева структура навчання; трансформація змісту інженерної освіти згідно з вимогами сучасності; розробка механізмів інтеграційної політики в галузі інженерної освіти. Також автором встановлено, що значний вплив на вдосконалення інженерної підготовки у британській вищій технічній школі мають такі фактори: стрімкий розвиток інформаційних технологій; інтеграція країни до світового інформаційного простору; швидке накопичення інформації; радикальна перебудова економіки на основі запровадження новітніх інформаційних технологій; розробка інформаційної політики та інформаційного законодавства; залежність інтенсивного розвитку економіки держави від рівня якості освіти; потреба економіки країни в інженерах нового типу; необхідність спільного розв'язання глобальних проблем людства [2].

Серед країн Європейського Союзу для України цікавим є досвід євроінтеграційних процесів в системі освіти країн Центрально-Східної Європи. Значний інтерес серед науковців-педагогів викликають освітні тенденції в Польщі, зокрема Л. Гриневич вивчає тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі; І. Доценко аналізує особливості підготовки учнівської молоді до життя в сім'ї в Республіці Польща; С. Когут здійснює порівняльний аналіз системи профільної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах України і Польщі; К. Крашевські досліджує наукові основи техніки як складову загальної освіти у початковій школі Польщі; Я. Моріть вивчає систему професійної

підготовки вчителя: шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі; А. Мушинські здійснює вивчення організаційно-педагогічних умов професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі; Р. Мушкета аналізує підготовку вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів; Є. Нероба досліджує особливості професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих технічних закладах Польщі; Г. Ніколаї вивчає розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі у ХХ ст.; Л. Юрчук аналізує стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі.

Також активно вивчають різні аспекти формування освітньої сфери Чеської Республіки та Словацької Республіки такі вітчизняні науковці, як О. Антоненко, О. Ващенко, М. Голубева, О. Карпенко, Л. Сігаєва, А. Січкара, Н. Терентьева, В. Ткаченко, Г. Товканець, та інші. В таблиці 2 узагальнено основні напрями наукових досліджень на рівні докторських та кандидатських робіт, наукових публікацій авторів, які досліджували освітню систему вищеназваних країн.

Зокрема, О. Антоненко у науковій праці «Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи» досліджує процес реформування вищої педагогічної освіти в Чеській Республіці, проводить аналіз стану професійної підготовки вчителів на засадах і принципах Болонського процесу, висвітлює теоретичний і практичний досвід підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Чеської Республіки відповідно до загальноєвропейських освітніх реформ, аналізує «Національну програму розвитку освіти в Чеській Республіці», освітні реформи у Чехії та виділяє основне їх спрямування, дає загальні уявлення про зміни професійної діяльності вчителів Чехії та перераховує основні компетенції учителя згідно з професійним стандартом [1].

О. Ващенко, М. Голубева в дослідженні «Сучасна вища економічна освіта в Чехії та Україні: теоретичні засади і практичний досвід» розглядають актуальні питання розвитку економічної освіти в університетах Чеської Республіки та України. Освіта в Чехії базується на принципах Білої книги, що вийшла в 1999 р. У постсоціалістичних країнах економічна теорія зазнала кардинального процесу змін парадигми. Деякі українські та чеські університети

**Основні напрями досліджень
вітчизняних науковців щодо теоретичних та прикладних аспектів розвитку
освітньої системи в Чеській Республіці та Словацькій Республіці**

Основні напрями досліджень	Автори	Вид наукової праці, рік видання
<i>Державна політика та вплив євроінтеграційних процесів на розвиток освітньої системи</i>		
Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку	Н. Бондарчук	Кандидатська дисертація, 2008 р.
Євроінтеграційні процеси в освіті. Чеський досвід	Т. Дрожжина	Наукова публікація, 2009 р.
Державне управління сучасною системою освітніх послуг у Чеській Республіці	О. Карпенко, А. Січкач, В. Ткаченко	Наукова публікація, 2012 р.
Фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чеській Республіці	Л. Сігаєва	Наукова публікація, 2007 р.
<i>Удосконалення системи шкільної середньої освіти, професійна підготовка вчителів середньої школи</i>		
Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи	О. Антоненко	Наукова публікація, 2014 р.
Реформування сучасної шкільної середньої освіти у Чеській, Словацькій та Польській республіках	Б. Мельниченко	Наукова публікація, 2008 р.
Retrospective analysis of education in the Czech Republic in the context of training of the future primary school teachers	KaterynaBinytska	Наукова публікація, 2017 р.
<i>Основні тенденції та особливості розвитку вищої освіти</i>		
Сучасна вища економічна освіта в Чехії та Україні: теоретичні засади і практичний досвід	О. Ващенко, М. Голубєва	Наукова публікація, 2008 р.
Тенденції розвитку неперервної освіти у країнах Східної Європи (друга половина XX століття)	Т. Десятов	Докторська дисертація, 2005 р.
Застосування мікронавчання у процесі вивчення курсу «Загальна дидактика» в Кошицькому університеті імені Павла Шафарика	Оросова Рената, Староста Володимир	Наукова публікація, 2012 р.
Децентралізація професійної освіти: чеський досвід	Н. Ничкало	Наукова публікація, 2009 р.
Трициклова вища освіта в Словацькій Республіці	Ж. Таланова	Наукова публікація, 2008 р.
Підготовка кадрів вищої кваліфікації для освітньої сфери у східноєвропейському регіоні	Н. Терентьєва	Наукова публікація, 2011 р.
Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті	Г. В. Товканець	Докторська дисертація, 2014 р.

мають позитивний доробок щодо нових педагогічних технологій та поступово входять до Болонського процесу [5].

О. Карпенко, А. Січка, В. Ткаченко в науковій праці «Державне управління сучасною системою освітніх послуг у Чеській Республіці» на основі аналізу іноземних та вітчизняних джерел з питань реформування державного управління чеської системи освіти висвітлюють досвід реформування освіти в Чеській Республіці, який може стати прикладом для сучасних змін в освіті України у зв'язку з намірами входження її до європейського освітнього простору, аналізують стратегічну мету, основні завдання та механізми реалізації реформ щодо розвитку освітньої галузі Чехії, окреслюють структуру системи дошкільної, початкової та старшої шкіл, середньої загальноосвітньої та середньотехнічної, спеціальної та вищої освіти Чехії, розглядають систему фінансування чеських навчальних закладів, констатують, що основними принципами реформування освіти в Чехії стали: децентралізація управління освітою, раціоналізація системи фінансування навчальних закладів, запровадження Болонської системи, реорганізація системи оцінювання якості освіти [9].

Фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чеській Республіці вивчається Л. Сігаєвою, яка розглядає шляхи фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чехії за проектом 2007-2013 рр. Особливу увагу науковець приділяє дослідженню операційних програм Європейського соціального фонду, типів залучення (реалізатор, партнер, підрядник) інституцій освіти дорослих, а також п'яти видів проектів, що одержують допомогу ЄС [19]. У праці виявлено недоліки, пов'язані з впровадженням операційних програм, наведено схеми структури фінансових джерел ЄС для інститутів дорослих.

У праці Н. Терентьєвої «Підготовка кадрів вищої кваліфікації для освітньої сфери у східноєвропейському регіоні» окреслено загальні питання ступеневості підготовки кадрів вищої кваліфікації для сфери освіти у країнах Східної Європи, зокрема в Чехії. Подано стислу характеристику моделей європейської педагогічної освіти: паралельної, інтегрованої, послідовної; однофазної, двофазної. Встановлено,

що основу різних моделей педагогічної освіти складають наступні компоненти: термін професійної підготовки та педагогічної практики, навчальні програми. Охарактеризовано найбільш відомі університети Польщі та Чехії, з'ясовано, що метою освітніх реформ в цих країнах є створення принципово нової системи освіти, яка в змозі забезпечити кожній людині можливість отримувати та поповнювати свої знання протягом життя; формування майбутньої соціальної еліти, великої кількості працівників розумової праці в різних сферах економіки, культури, управління. В кожній країні процес розвитку теорії та практики освіти має свої специфічні риси, проте можна виявити і загальні тенденції: гнучкість та варіативність системи освіти, удосконалення системи організації та діяльності освіти, перебудова системи професійної освіти, задоволення непрофесійних потреб людей, використання новітніх технологій і технологічних засобів [22].

Г. Товканець в своїх працях досліджує проблематику розвитку економічної освіти у вищій школі Чехії та Словаччини. Науковець аналізує розвиток вищої, зокрема економічної, освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та інформатизації. Автором визначено провідні напрями, етапи та умови розвитку економічної освіти у вищій школі Чехії та Словаччини у XX столітті; виявлено особливості підготовки фахівців економічного профілю в університетах центральноєвропейських країн в умовах Європейського Союзу [24, 25]. Також схарактеризовано інтеграційні процеси в розвитку вищої економічної освіти, дидактичні засади формування економічної культури; здійснено обґрунтування філософсько-педагогічних засад розвитку вищої економічної освіти в Україні.

Таким чином, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури можна говорити про те, що проблема удосконалення системи освіти, зокрема професійної та вищої, є актуальною серед педагогів-науковців. Наукові дослідження по даній педагогічній тематиці мають декілька напрямків, серед яких можна виділити: пошук концептуальних підходів до модернізації вищої та професійної освіти; тенденції розвитку, шляхи використання досвіду та перспективні напрями співробітництва України з країнами ЄС щодо професійної підготовки фахівців у певних галузях; удосконалення змісту та форм організації

професійного навчання, в тому числі на основі компетентнісного підходу та з урахуванням сучасних педагогічних технологій; розвиток неперервної освіти, дистанційного навчання у розвинутих країнах. В той же час науковцями слабо вивчений досвід здійснення підготовки фахівців в галузі легкої промисловості в провідних країнах світу, зокрема в країнах Центрально-Східної Європи, що може бути корисним для вітчизняної інженерної школи в світлі інтенсивних євроінтеграційних процесів. Також слід зазначити, що технічні університети, які готують фахівців в галузі легкої промисловості даного євро регіону, такі як Технічний університет м. Ліберець (Technická univerzita v Liberci) [27], Чеська Республіка та Технічний університет м. Лодзь (Politechnika Łódzka), Польща [29], входять до числа кращих ВНЗ у своїх державах та по рівню підготовки конкурують з кращими європейськими та світовими ВНЗ даного профілю.

Таким чином, актуальними напрямками досліджень проблем підготовки фахівців легкої промисловості в країнах Центрально-Східної Європи є: історико-педагогічний аналіз становлення професійної освіти даної галузі у вищезазначених країнах; вплив вищої школи Чехії та Словаччини на фахову підготовку інженерів для виробництва легкої промисловості; професійна орієнтація молоді на інженерні спеціальності в країнах Центрально-Східної Європи; освітнє спрямування національних і міжнародних програм розвитку в системі вищої інженерної освіти країн даного євро регіону; діяльність професійних організацій в галузі легкої промисловості та їх вплив на розвиток професійної освіти в галузі інженерії; модернізація процесу навчання у вищих школах інженерно-технічного профілю Чехії та Словаччини; інтернаціоналізація та глобалізація системи вищої інженерної освіти в Центрально-Східній Європі; взаємозв'язок і взаємовплив розвитку наукоємних технологій в галузі легкої промисловості та вищої технічної освіти; удосконалення організації навчального процесу, модернізація методів і форм навчання на інженерних спеціальностях; трансформація європейської вищої інженерної освіти в умовах інформатизації.

Література:

1. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи / О. В. Антоненко // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 24. – С. 91-96 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_24_16
2. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Н. М. Бідюк. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
3. Білик В.В. Формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / В. Білик. Хмельницький, 2015. – 21 с.
4. Бондарчук Н. О. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Бондарчук Наталія Олександрівна; Акад. муніципального управління. – К., 2008. – 198 с.
5. Ващенко О. О., Голубєва М. О. Сучасна вища економічна освіта в Чехії та Україні: теоретичні засади і практичний досвід / О. О. Ващенко, М. О. Голубєва // Наук. зап. НаУКМА. Сер. Пед., психол. науки та соц. робота. – 2005. – Т. 47. – С. 14-17.
6. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти у країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка й історія педагогіки / Т.М. Десятов; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2006. – 41 с.
7. Дрожжина Т. В. Євроінтеграційні процеси в освіті. Чеський досвід / Т. В. Дрожжина // Управління школою. – 2009. – №11. – С. 24-27.
8. Іванов В. О. Практико-орієнтовані технології в інженерній освіті: навчальний посібник / В. О. Іванов, Д. В. Криворучко, О. В. Купенко. – Харків: НТМТ, 2015. – 140 с.
9. Карпенко О. В., Січкач А. В., Ткаченко В. Ю. Державне управління сучасною системою освітніх послуг у Чеській Республіці / О. В. Карпенко, А. В. Січкач, В. Ю. Ткаченко // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 89-94.
10. Кондратенко О. Подготовка инженеров швейного производства на основе инновационных технологий обучения: Автореф. дис. ... доктора педагогики: спец. 13.00.02 – Теория и методология обучения (Основы швейного производства) / Ольга Кондратенко; Тираспольский Государственный Университет, Молдова. – Кишинев, 2006. – 25 с.
11. Красильникова Г. В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади: монографія / Г. В. Красильникова; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. – Хмельницький: ХНУ, 2015. – 543 с.

12. Красильникова Г. В. Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки майбутніх інженерно-педагогічних працівників / Г. В. Красильникова, О. П. Федик // Психологія праці і професійної підготовки особистості: навч. посібник / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 261-270.

13. Красильникова, Г. В. Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Красильникова Ганна Володимирівна; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2016. – 40 с.

14. Креденець Н. Д. Основні напрями формування професійної компетентності майбутніх фахівців легкої промисловості / Н. Д. Креденець // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 78-83.

15. Креденець Н. Д. Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Креденець Неля Дмитрівна; Нац. акад. пед. наук. України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2016. – 38 с.

16. Марущак О. В. Інтеграція знань з матеріалознавства у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / О. В. Марущак. – Вінниця, 2005 – 24 с.

17. Пермінова А. Методи навчання що використовувались в процесі підготовки інженерів-педагогів швейного профілю в вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття / А. Пермінова // Молодь і ринок. – 2015. – № 5. – С. 103-107. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_5_24

18. Пермінова А.В. Розвиток методик навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю у другій половині ХХ століття: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02: захищена 27.10.2011: затверджена 29.03.12/А. В. Пермінова – Х., 2011. – 162 с.

19. Сігаєва Л. Фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чеській Республіці / Л. Сігаєва // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. – 2007. – № 3/4. – С. 154-160.

20. Скварок М. Ю. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до проектування одягу засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Ю. Скварок. – Дрогобич, 2015 – 273 с.

21. Тархан Л. З. Макетно-графічне моделювання як засіб вивчення технології швейних виробів майбутніми інженерами-педагогами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Л. З. Тархан. – Київ, 2002 – 23 с.

22. Терентьева Н. О. Підготовка кадрів вищої кваліфікації для освітньої сфери у східноєвропейському регіоні / Н. О. Терентьева // Пед. освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. – 2011. – № 16 (2). – С. 18-21.

23. Товканець Г. В. Економічна освіта дорослих у приватних вищих навчальних закладах Чехії: соціально-педагогічний аспект / Г. В. Товканець // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 3, ч. 1. – С. 183-196.
24. Товканець Г. В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у ХХ столітті: [монографія] / за ред.. Н.Г. Ничкало. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.
25. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Товканець; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2014. – 46 с.
26. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навч. Посіб. – К.: Академвидав, 2014. – 2016 с. – (серія «Альма-матер»).
27. 12 університетів в Чехії потрапили в рейтинг кращих вузів світу TimesHigherEducation (THE) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://czechclub.com.ua/index.php/2012-12-06-12-31-50/3256-12-the>
28. Kateryna Binytska. Retrospective analysis of education in the Czech Republic in the context of training of the future primary school teachers//Порівняльно-педагогічні студії № 2 (32), 2017, С.4-11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/user/Downloads/112958-240227-1-SM.pdf>
29. Ranking Uczelni Akademickich 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.perspektywy.pl/RSW2017/ranking-uczelnia-akademickich>

РОЗДІЛ 2

ОНОВЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ (Тетяна Молнар)

Розвиток системи освіти України, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці, спрямованими на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для розкриття її здібностей, збагачення досвіду, задоволення освітніх потреб. Пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти є формування творчої особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення як під час навчання у ЗВО, так і в майбутній професійній діяльності, організація такого процесу освітньої діяльності, в якому кожен студент міг би стати суб'єктом власного розвитку, вмів здобувати та переробляти інформацію шляхом самостійної науково-пізнавальної та дослідницької діяльності в межах компетентнісного підходу.

Звідси постає потреба цілеспрямованого формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця, що дозволить йому максимально проявити себе у професійній діяльності. Необхідність оволодіння майбутнім учителем початкових класів дослідницькими знаннями і вміннями обумовлена характером професійної діяльності педагога як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і в системі вищої школи, адже рівень готовності випускника вищого закладу освіти до дослідницької діяльності визначає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Усвідомлення того, що дослідницька діяльність педагога – невід'ємна складова його професійної діяльності, умова професійного становлення та самореалізації, вимагають перегляду зміст та форми організації навчального процесу у ЗВО. Серед широкого комплексу інноваційних підходів особливо значущими є ті, на основі яких будуть підготовлені компетентні вчителі, здатні на основі готовності до дослідницької діяльності вирішувати важливі професійні завдання.

Методологічні основи проблеми, що розглядається, знайшли висвітлення в

працях Ю.Бабанського, С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Зінченка та ін. Зокрема, удосконаленню системи підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячують свої роботи Б.Андрієвський, А.Коломієць, О.Митник, Л.Петухова, О.Савченко та ін. Л.Коржовою висвітлено педагогічні умови підготовки студентів до проведення педагогічних досліджень. В.Сотник розглядає різні аспекти організації самостійної дослідницької діяльності майбутніх фахівців. Формування професійної компетентності фахівця розглядалось у роботах Є.Барбіної, О.Заболотської, Л.Коваль, Л.Пермінової, Л.Петухової та ін. Водночас, має місце протиріччя між вимогами компетентнісного підходу до організації навчального процесу і сучасною практикою діяльності вищого педагогічного навчального закладу.

Забезпечення повноцінної підготовки майбутніх учителів початкових класів можливе за умов, якщо в процесі навчання у вищому закладі освіти формуватимуться навички не лише викладацької, але й дослідницької діяльності. Для сучасного педагога актуальними є такі якості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, отримувати нові знання, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку. Творчий підхід до розв'язання нестандартних педагогічних завдань можливий лише за умови свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою наукового дослідження. Тому одним із важливих завдань підготовки педагогічних кадрів є виховання творчих педагогів, здатних до науково-дослідницької діяльності [11].

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами засвідчує, що поняття «дослідницька компетентність» має не завжди однозначне трактування.

У багатьох роботах дослідницька компетентність розглядається в якості інтегральної характеристики особистості фахівця, що включає знання, вміння, цінності, досвід, особистісні якості, рефлексію в різних варіантах. Але, на наш погляд, таке визначення звужує поняття «дослідницька компетентність» до опису певних характерних рис і не показує, за яких умов вони проявляються.

Ряд науковців зміст дослідницької компетентності розглядають з точки зору комплексу відповідних знань і вмінь. Так, Л.Бурчак зазначену якість визначає як володіння методологією наукової творчості, науковим мисленням, уміння спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу тощо. Водночас дослідниця звертає увагу на наявність у структурі дослідницької компетенції мотиваційного та поведінкового компонентів – внутрішньої потреби особистості у дослідницькій діяльності.

Дослідницька компетентність з позицій процесуально-технологічного підходу (А.Хуторський) розглядається як наявність відповідної дослідницької компетенції, яку слід розуміти як результат пізнавальної діяльності людини у відповідній галузі науки, методи, методики дослідження, якими він має оволодіти, щоб виконувати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і дослідницьку позицію, ціннісні орієнтації.

Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу, В.Адольф вважає її складовою професійної компетентності, а Б.Гершунський – як елемент загальної та професійної освіченості.

Дещо ширший зміст означеного поняття запропоновано у дослідженнях А.Мітяєвої, яка змістом дослідницької компетентності визначає ефективність відбору та здійснення способів дослідницької діяльності (дослідна робота, узагальнення досвіду, експеримент, моніторинг, маркетинг, атестація, експертиза тощо). Серед компонентів структури дослідницької компетентності науковець виділяє загальнопредметні, ключові компетенції та загальноосвітні компетентності. Змістовне наповнення цих компонентів залежить від об'єкта і предмета дослідження та визначається існуючою освітньою проблемою [8].

Російські дослідники Л.Голуб, О.Козирева розглядають дослідницьку компетентність з точки зору особистісної характеристики педагога. На їх переконання – це характеристика, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей – цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [5; 6].

Л.Голуб вважає, що формування дослідницької компетентності вчителя передбачає розвиток трьох основних складових:

- особистісної (усвідомлення цінностей, формування мотивів, розвиток Я-концепції, механізмів саморегуляції, загальних здібностей та здібностей до пошуку нових знань, окремих особистісних якостей);
- операційної (формування умінь і способів дослідницької діяльності, володіння технологією педагогічного проектування);
- комунікативної (створення відповідних стосунків між учасниками освітнього процесу на основі законодавства, традицій, норм і правил) [5, с.11].

Близькою нам є думка Н.Аксьонової, яка дослідницьку компетенцію вчителя розглядає як інтегральну характеристику його особистості, що визначається взаємодією когнітивного, метакогнітивного та ціннісно-смыслового компонентів. Їх розвиток є необхідною умовою гармонійного становлення майбутнього фахівця, а своєчасна діагностика допомагає не тільки долати, але й запобігати труднощам в області дослідницької діяльності.

На думку В.Лаптева, дослідницька компетентність має визначатися в якості однієї з ключових характеристик професіоналізму, як невід'ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності.

Разом з тим ми повністю погоджуємося з позицією Ю.Соляникова, який дослідницьку компетентність представляє через призму ключових, базових і спеціальних компетенцій, які змістовно її наповнюють. Учений акцентує увагу на тому, що ці види компетенцій тісно між собою зв'язані, а їх розмежування може бути лише умовним.

Необхідність спрямованості підготовки майбутнього спеціаліста на формування творчого відношення до професійної діяльності, на розвиток перетворюючих можливостей особистості вказує Л. Коржова [7]. У цьому зв'язку набуває особливого значення підготовка студентів до дослідницької роботи як складового невід'ємного компонента їхнього професійного становлення.

Більш широке розуміння поняття «дослідницька компетентність» демонструє Є.Заїр-Бек. Автор зосереджує увагу на наявності необхідних знань і сформованість відповідних умінь, здатність до адекватної самооцінки, розвиненість усвідомленої самоефективності, мотивації до наукової роботи. Важливим є діагностування якостей, необхідних для проведення досліджень і впровадження одержаних результатів. Вчений наголошує, що «становлення кожного компоненту пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи» [4, с.60].

Цікавим є визначення дослідницької компетентності як інтегральної характеристики особистості, що передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їх цінності і готовність щодо їх застосування у професійній діяльності [3]. Дане визначення є продуктивним, адже для студента – майбутнього вчителя початкових класів вкрай важливо не тільки знати і вміти, а й раціонально застосовувати набуті знання і вміння у майбутній професійній діяльності.

У літературі зустрічається визначення дослідницької компетентності, яку слід розглядати як складне педагогічне явище, яке характеризується сукупністю трьох функціональних компонентів (педагогічного моніторингу, педагогічної рефлексії, педагогічної фасилітації), що проявляється у конкретних знаннях, уміннях, заснованих на позитивній мотивації до дослідницької діяльності.

В контексті нашого дослідження дослідницька компетентність майбутніх фахівців початкової школи розглядається як характеристика особистості майбутнього вчителя початкових класів, що відображає складову професійної компетентності, містить сукупність знань і умінь щодо виконання дослідницької діяльності, особистісні здібності вирішувати дослідницькі проблеми і задачі, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів, вмотивованість і готовність до професійної дослідницької діяльності.

Із зазначеного вище випливає, що дослідницька компетентність – це цілісна інтегрована якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і

здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності. Дослідницька компетентність хоч і є продуктом навчання, але не прямо впливає з нього, є наслідком саморозвитку студента, його особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу пізнавального, діяльнісного і особистісного його досвіду.

Результати аналізу праць вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволили виокремити якості майбутнього вчителя, що характеризують його дослідницьку компетентність. Це, зокрема, науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності, інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога і рівень їх виявлення, науково-дослідні якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння). На формування цих якостей необхідно спрямовувати як систему підготовки майбутнього фахівця в цілому, такі організацію науково-дослідницької роботи студентів зокрема. Активне навчання має за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, який сам шукає шляхи і засоби вирішення проблем. Тому навчальний процес у ВНЗ має спрямовуватись на реалізацію конкретних завдань, передбачених реформою школи, створення такого середовища, в якому доведеться працювати майбутнім педагогам.

Сьогодні в умовах модернізації освіти як ніколи необхідний фахівець, здатний до самостійного, активного і нестандартного вирішення професійних і дослідницьких завдань. Подібний підхід до характеру підготовки майбутнього вчителя орієнтує дослідників на виявлення і стимулювання такої інтеграційної характеристики, як *готовність до дослідницької діяльності*, яка могла б служити показником професійного становлення та розвитку, характеризувати прагнення особистості до активної, творчої та ініціативної дослідницької діяльності [10].

Л.Коржова під поняттям «готовність студентів до проведення наукових досліджень» розуміє інтегральне особистісне новоутворення, яке охоплює стійке прагнення до творчого наукового пошуку в галузі освіти, наявність спеціальних

знань і умінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування [7, с.9].

Готовність майбутніх учителів початкових класів до дослідницької професійної діяльності нами охарактеризовано як особистісне новоутворення, яке відображає стан суб'єктності особистості, мотиваційно-ціннісне відношення до дослідницької діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дозволяє продуктивно їх використовувати під час вирішення професійно-педагогічних задач.

На наш погляд, готовність майбутніх учителів до дослідницької діяльності охоплює:

- систему знань (дослідницькі, психолого-педагогічні, методичні знання з предмета, володіння науковими поняттями, уявленнями, оволодіння теоретичним і практичним апаратом, методами та логікою науково-педагогічного дослідження);
- систему вмінь (дослідницькі, інтелектуальні, організаторські, проєктивні, навчально-інтелектуальні, аналітичні, конструктивні, комунікативні, когнітивні);
- активне позитивне ставлення до науково-дослідної роботи (схильність до наукових досліджень, розуміння необхідності дослідної роботи, творчо-пошукова позиція, високий рівень внутрішнього прагнення до постійного оновлення та збагачення знань);
- дослідницькі риси особистості (допитливість, спостережливість, ініціативність, уважність, пізнавальна самостійність, активність, цілеспрямованість, винахідливість);
- інтелектуальний розвиток (сформованість поглядів, уявлень, переконань, загальної ерудиції, наукового світогляду, творчої уяви, абстрактно-логічної пам'яті);
- морально-вольові риси особистості (гуманність, комунікабельність, доброзичливість, наполегливість у досягненні мети, рішучість, уважність, самостійність, вимогливість до процесу і результатів своєї роботи);

– професійні риси особистості (творче педагогічне мислення, професійний інтерес, здатність до самовдосконалення, педагогічний такт, високий рівень загальної, методологічної та педагогічної культури).

Узагальнення результатів аналізу відповідних наукових джерел (А.Андрєєв [1], О.Овчарук [9], О.Пометун [12], О.Хуторський [14] та ін.) засвідчує, що у структурі дослідницької компетентності професіонала іманентним складником є наявність комплексу відповідних *якостей* (комунікабельність, наполегливість, ініціативність, організованість, продуктивність, здатність до пошуку необхідної інформації, готовність до систематичної самоосвіти і самовдосконалення, активність, здатність до сприйняття нового, нетрадиційного тощо). Адже, як підкреслює Є.Огарьов, будь-який вид компетентностей пов'язаний з якісними характеристиками особистості і оцінною її спроможністю. Особливе значення для ефективної підготовки студентів до науково-дослідної роботи є сформованість професійного мислення, що виступає базою для вияву вищих його форм – творчого мислення. Це здатність до творчої роботи, креативність, інтуїція, творча увага, дивергентність, асоціативність мислення тощо. Вітчизняними психологами доведено, що якість мисленнєвих операцій детермінується попереднім досвідом особистості, рівнем її емоційно-вольової та мотиваційної сфери, а також об'ємом засвоєних знань і вмінь. Особливості професійного мислення (гнучкість, самостійність, критичність) визначається специфікою структури пам'яті людини. Причому для формування дослідницької компетентності більш важливою є така форма мислення як абстрагування. Здатність до абстрагування дає змогу досліднику виділяти найбільш суттєві ознаки процесу або явища, знаходити конструктивні рішення в нових, нестандартних ситуаціях, обґрунтувати альтернативні варіанти їх розвитку.

У структурі дослідницької компетентності слід виділити наявність системи спеціальних *знань, умінь і навичок*, які забезпечують здатність майбутнього педагога до організації здійснення наукового пошуку. Це, насамперед, такі групи знань і вмінь, як:

- аналітико-синтетичні (уміння аналізувати, визначати головне і другорядне, встановлювати взаємозв'язки між елементами цілого, синтезувати, співставляти, класифікувати явища і процеси);
- проектувально-діагностичні (уміння прогнозувати, проектувати, моделювати ситуації, передбачати очікувані наслідки, обробляти результати дослідження);
- проектувально-алгоритмічні (володіння методологією проектування дослідження, передбачення поетапності проведення дослідження, діагностування логіки організації експерименту, оптимізація умов, необхідних для проведення досліджень, алгоритмізація дій);
- оцінно-критеріальні (вміння узагальнювати і аргументувати отримані результати, об'єктивно їх оцінювати, визначати показники і критерії характеристик об'єктів дослідження тощо) [15].

Змістовно-практичний компонент безпосередньо пов'язаний з конструктивними вміннями, що сприяють розвитку самостійності, відповідальності, прийнятті вірних рішень, вміння доцільно використовувати знання. Академічні вміння забезпечують можливість поповнювати свої професійні знання, зокрема пошукового характеру. Організаторські вміння сприяють мобілізації і координації дослідницьких зусиль, використовувати необхідну інформацію, здійснювати методологічне і методичне забезпечення необхідних наукових розвідок. Ці та інші якісні характеристики майбутнього вчителя складають основу змістово-практичного компоненту його дослідницької компетентності.

Проте, підготовка компетентного фахівця вимагає виходу за межі знаннєвої, предметно-орієнтованої парадигми освіти, недоліками якої є відсутність уваги до формування компетенцій [2]. Формування компетенцій і на їхній основі профільних компетентностей детермінує перебудову змісту професійної підготовки, що повинен моделюватися як індивідуально-професійний досвід, до складу якого необхідно включати ціннісно-смысловий, комунікативно-діяльнісний і пізнавально-інструментальний компоненти. Забезпечення студенту максимальної можливості

для самореалізації, відмова від диктату формальної педагогіки є прерогативою гуманістичної парадигми освіти, провідною ідеєю якої є особистісно-орієнтований підхід, відповідно до якого в центрі уваги перебуває студент, а діяльність викладача будується з мотивів, цілей, психологічних особливостей майбутнього педагога.

Виходячи з таких позицій, дослідницька компетентність характеризується наявністю компетенцій та системи спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують здатність майбутнього педагога до організації і здійснення наукового пошуку.

Дослідницька компетентність майбутніх учителів початкових класів характеризуються *системою мотивів і спрямувань*. Будучи компонентом компетентності, мотивація займає особливе місце в її структурі, оскільки відноситься до фундаментальних сутностей і коригується дією комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Мотиви є спонукальним чинником вчинків, у нашому випадку, ставлення до наукової діяльності студентів. Ідеться про майбутні професійні потреби, запити, виробничий обов'язок, почуття, практичні установки, рефлексивність, що в процесі навчально-виховної роботи трансформуються у внутрішні переконання майбутнього фахівця.

Таким чином, мотивація є рушійною силою формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів, що характеризує їх відношення до дослідницької діяльності через сформованість пізнавального інтересу, потреби у ствердженні, активності у вирішенні дослідницьких завдань, усвідомлення необхідності здійснення дослідницької діяльності. У визначенні структури дослідницької компетентності випускника вищого навчального закладу мотиваційно-ціннісний компонент включає емоційно-вольову, мотиваційну підструктури, підструктуру спрямованості, моральні риси особистості, що визначає ставлення особистості до дійсності.

Принциповим для дослідницької діяльності фахівця є *здатність до рефлексії* – здатність до самоаналізу, самостереження, співставлення, оцінювання, саморегуляції, самоконтролю, прогнозування власної траєкторії професійного

зростання. Поведінку людини, як відомо, програмує її «Я-концепція», що розуміється як сукупність особистих уявлень індивіда, самооцінка, бачення свого місця в системі соціальних взаємин. В основі самовизначення лежить самопізнання та самооцінка своїх індивідуальних особливостей, якостей та здібностей, уміння співставляти свої можливості з вимогами обраної професії. Адекватність самооцінки залежить значною мірою від оточення та його оцінки конкретної особистості. Тому від вірної самооцінки і самоаналізу багато в чому залежить ставлення студента до своєї майбутньої професійної діяльності. У результаті неадекватної «Я-концепції» індивід не здатен аналізувати і визнавати помилки та недоліки у своїй діяльності та поведінці. Водночас адекватна самооцінка сприяє регуляції особистих дій, підвищує емоційний стан людини, забезпечує взаєморозуміння з оточуючими. Отже, необхідним складником дослідницької компетентності є наявність таких якостей фахівця, як оцінні здібності, здатність до критичного аналізу професійно-значущої інформації та особистої оцінки фахового досвіду, наявність умотивованої програми професійного самовдосконалення. В цілому рефлексія виражається у здатності людини до самоспостереження, самооцінювання, володіння методикою самоаналізу.

Таким чином, одержані результати дають підстави стверджувати, що дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів є складним багатоаспектним утворенням, що в своїй структурі передбачає особистісні і якісні характеристики, набутий досвід комплексу фахових компетенцій, професійну спрямованість і здатність до рефлексивної діяльності. Це насамперед:

- готовність студента до науково-дослідної діяльності, до застосування дослідницьких компетенцій в умовах, наближених до професійно-педагогічних;
- сформованість таких якостей, як ініціативність, творчість, організованість, активність, продуктивність тощо;
- умотивована система дослідницьких знань і вмінь, що скоректована особливостями сприймання, пам'яті, мислення студента;

- сформованість системи соціально-значущих і особистісних потреб та інтересів, а також вольових якостей, спрямованість на професійну творчість і самовдосконалення;

- необхідний рівень рефлексії, що є вираженням здатності до самоаналізу, самооцінювання і самоконтролю своєї діяльності як головної передумови адекватної «Я-концепції», критичності мислення, здатності до самовдосконалення тощо.

Як уже зазначалось, сучасний ринок праці потребує не просто кваліфікованих фахівців, а професіоналів-дослідників, які володіють фундаментальними знаннями, здатні до самостійного пошуку наукової інформації, уміють творчо мислити, володіють методами дослідницької діяльності. Дослідницька компонента стає однією з провідних у структурі готовності фахівця до професійної діяльності. Усвідомлення того, що дослідницька діяльність педагога – невід’ємна складова його професійної діяльності, умова професійного становлення, удосконалення та самореалізації, вимагають перегляду зміст та форми організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

У нашому дослідженні технологія формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи розглядається як сукупність способів (форм, методів, прийомів), що цілеспрямовано, планомірно і поступово застосовуються у процесі професійної підготовки студентів.

До найбільш традиційних форм організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до оволодіння дослідницькою компетентністю відносяться лекційні заняття, семінари, практичні і лабораторні роботи, а також підготовка рефератів, доповідей, курсових і магістерських робіт, виконання творчих завдань під час проходження педагогічних практик, участь у різновидах наукової діяльності в позаурочний час тощо [13].

Лекція залишається провідною формою набуття студентами відповідної системи знань. Ефективність лекції залежить від орієнтації викладача на активні методи її проведення. Важливим є залучення студентів до творчості, активізації їх інтересу до досліджень. Ці завдання реалізуються шляхом дослідницько-

проблемного характеру викладання лекційного матеріалу, оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. Доведено, що професійна підготовка проходить інтенсивніше, якщо викладач виступає в ролі співрозмовника, створює умови для дискусії, для розвитку конструктивного мислення. Особливо цікавими в цьому плані зарекомендували себе лекції-дискусії, лекції-прес-конференції, лекції-круглі столи тощо.

Ефективною формою організації дослідницької діяльності є проблемна лекція, суть якої полягає у створенні проблемних ситуацій, що розв'язуються при мисленнєвій співучасті студентів. На лекціях проблемного характеру процес пізнання студентів наближається до пошукової дослідницької діяльності. Цінність лекції проблемного характеру полягає в проблемності її змісту, можливості забезпечення спільної дослідницької та пізнавальної діяльності викладача і студентів, у спрямованості на актуальні аспекти професійної дослідницької діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Встановлено, що при підготовці та проведенні проблемних навчальних занять необхідно: знати рівень пізнавальної активності студентів; вміти ставити завдання організації продуктивної роботи всіх суб'єктів навчального процесу; ретельно організовувати заняття відповідно до структури; ефективно керувати роботою всієї аудиторії; залучати студентів до постановки проблеми на навчальному занятті незалежно від рівня проблемного викладу матеріалу; не нав'язувати власного бачення розв'язання задачі, а представляти його як один з варіантів тільки після появи ідей у студентів; по можливості здійснювати аналіз усіх пропонованих рішень.

Значне місце у системі пізнавальної діяльності студентів і, зокрема, підготовки до здійснення педагогічних досліджень, належить *семінарським і практичним заняттям*, основною метою яких є формування навичок практичного застосування і поглиблення теоретичних знань, здатності їх адаптації при використанні у своїй майбутній діяльності. Дидактично обґрунтована структура семінарських і практичних занять розвиває вміння лаконічно і логічно викласти власну думку, формує наполегливість, навички пошуку і обробки інформації, що підвищує

працездатність. Завдяки меншій кількості студентів, можливості застосування різноманітних методів і прийомів сприяють розвитку наукового потенціалу студентів, встановлення зв'язку з практикою на основі виконання спеціально розроблених завдань, де однією з необхідних умов є включення елементів дослідження, експериментального пошуку, створення ситуації самостійного набуття знань. Найбільш дієвими є семінари-дискусії, семінари-кологвіуми, практикуми, консультації, самостійні роботи. А використання активних методів (ігри, конкурси, дебати, мозковий штурм, метод асоціацій) в процесі практичних занять дозволяє створювати пошуковий характер навчання, забезпечує більш інтенсивний розвиток наукового потенціалу студентів, критичного мислення, активно готує до творчої професійної діяльності, самостійного набуття необхідної інформації.

У процесі фахової підготовки особливу роль відіграє *педагогічна практика*, адже саме в практичній діяльності комплексно формуються всі складові дослідницької компетентності. Серед основних цілей практики в руслі формування дослідницької компетентності: застосування методів емпіричного дослідження при вирішенні дослідницьких і педагогічних завдань; закріплення типів дослідницьких завдань і способів їх вирішення; побудова роботи з урахуванням вимог, що висувуються до дослідницьких проєктів та програм. Змістом педагогічної практики передбачені різні форми дослідницької діяльності студентів, зокрема: вивчення дослідницького і педагогічного досвіду вчителів початкової школи; розробка і проведення заходів на основі результатів діагностики школярів; вирішення на практиці реальних дослідницьких завдань; проведення аналізу та самоаналізу ходу і результатів вирішення дослідницької задачі тощо. Педагогічна практика сприяє розвитку дослідницької активності студентів, вмінню самостійно висувати дослідницькі задачі, складати програму педагогічного експерименту і реалізовувати її на практиці, осмислювати й оцінювати результати дослідження.

Важливою формою підготовки студентів до дослідницької діяльності є написання *курсівих робіт*. Виконання курсівих робіт більшою мірою передбачає навчальні цілі, сприяючи поповненню теоретичного багажу студентів із предмету і

освоєнню окремих способів дослідницької діяльності, спонукаючи їх до вивчення практичного досвіду, формуючи самостійність, активність, відповідальність.

До основних форм науково-дослідної роботи студентів, що виконуються у позаурочний час, відносяться: предметні і проблемні гуртки, проблемні студентські лабораторії, участь у науково-практичних конференціях і конкурсах тощо.

Проблемні студентські лабораторії відносяться до більш високого рівня складності НДРС. Робота в лабораторії ведеться під керівництвом досвідченого педагога і має практичне спрямування, постановку експерименту, створення нового наукового продукту з урахуванням наукових інтересів кожного, його схильностей і можливостей.

Організація і проведення *науково-практичних конференцій* як однієї з форм залучення студентів до активної дослідницької діяльності забезпечує відпрацювання комунікативних умінь, сприяє розвитку інтересу і закріпленню вмінь проведення самостійного дослідження. Важливою в організації науково-практичних конференцій виступає можливість залучення до участі студентів усіх курсів, але з різною соціальною роллю: слухач, організатор, помічник, доповідач і т.п.

Ефективність навчального процесу у ВНЗ значною мірою залежить від правильного добору методів навчання й умілого їх застосування. У процесі підготовки фахівців слід застосовувати такі методи навчання, які б забезпечили високий рівень пізнавальної активності студентів, ефективність і результативність навчальної діяльності, і на основі цього – сформованість їх дослідницької компетентності. Проте, тенденцією залишається недостатнє використання активних методів у процесі навчання, що загострює проблему необхідності вдосконалення навчального процесу та забезпечення активності студентів у процесі професійної підготовки.

Таким чином, важливим фактором, що впливає на ефективність формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи є не тільки проектування змісту на основі його інтеграції та наступності, а й те, наскільки правильно організована навчальна діяльність студентів і визначено способи

організації процесу формування досліджуваного феномену. При традиційній стратегії навчання у студентів не формуються універсальні якості, необхідні для вирішення професійних дослідницьких завдань. У зв'язку з цим необхідно обирати такі форми, методи і прийоми навчання, які дозволять моделювати професійну діяльність учителя початкової школи та забезпечать стабільну активність студентів у навчанні та дослідницькій діяльності.

Література:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – №. – 2005. – С. 19-27.
2. Булавенко О.А. Характеристика компетентности специалиста / А.О. Булавенко // Профессиональное образование. – 2005. – №4. – С. 9-12.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 999 с.
4. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 58-62.
5. Голубь Л. А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. А. Голубь. – Ижевск, 2006. – 17 с.
6. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А.Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48-51.
7. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Сергіївна Коржова. – Кривий Ріг, 2002. – 193 с.
8. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: / А.М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 44 с.
9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.І.С., 2003. – С. 13-41.
10. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Любов Євгеніївна Петухова – Херсон, 2009. – 539 с.
11. Пехота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / Пехота О.М., Старева А.М. – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв: Вид-во «Іларіон», 2007. – 276 с.
12. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у

сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг.ред. О.В.Овчарук. – К: КІС, 2004. – С. 16-25.

13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: «Академвидав», 2010. – 456 с.

14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55 – 61.

15. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

2.2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (Любов Фенчак)

Компетентнісний підхід як сучасна освітня парадигма передбачає цілеспрямоване формування здатностей майбутнього учителя ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, розвиток його професійно-особистісних якостей, оволодіння досвідом професійно-орієнтованої діяльності в умовах реального педагогічного процесу.

Сучасний учитель – це діагностик, аналітик, прогнозист, розробник проектів та концепцій, координатор і управлінець, організатор власного саморозвитку, який повинен мати лідерські якості, здібності та управлінські знання, уміння, навички для того щоб планувати, організувати й управляти різноманітними видами власної та учнівської діяльності; коригувати її за результатами контролю та аналізу. Тому сьогодні гостро постає питання про професійну готовність майбутніх вчителів початкових класів до здійснення організації та управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах та формування у них управлінської компетентності.

Варто відмітити, що проблема компетентнісного підходу у підготовці фахівців різних рівнів знайшла своє відображення у дослідженнях таких вітчизняних учених, як Н. Бібік, С. Вітвицька, Н. Дем'яненко, О. Пометун, О.Овчарук, М. Левшин, О.Локшина, В. Луговий, Н. Ничкало, Г. Онкович, О. Онопрієнко, Н.Побірченко, В.Радкевич, О.Романовський, С. Сисоєва, В. Ягулов та ін. У працях цих дослідників ґрунтовно розглянуто аспекти сутності компетентнісного підходу в освіті,

визначено особливості цієї новітньої освітньої методології у підготовці фахівців, переваги у порівнянні із знаннєвою парадигмою, розроблено базисні позиції щодо розроблення компетентнісно орієнтованих технологій та методик.

Проблема формування управлінської компетентності є в центрі уваги багатьох науковців, педагогів-практиків. Цінними для нашого дослідження є погляди Л.Ващенко, Л.Даниленко, І.Дичківської, Г.Єльнікової, Л.Калініної, А.Підласого, В.Пікельної, О.Попової, Г.Сиротенка. У їх працях знаходимо обґрунтування пріоритетних принципів, форм, методів і стилів управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом. На важливість формування управлінських умінь майбутніх педагогів указують В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В.Кремінь, М. Михальченко та інші. Проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти розглядаються у працях Т. Білобровко, І. Ковчина, В. Крижко, О.Романовського, Л. Сергєєва, А. Шегди та інші.

Поряд з очевидністю інтересів науковців, практиків до реалізації положень компетентнісного підходу в освіті відмітимо, що ґрунтовних праць, у яких би були виписані конкретні, реальні технології формування тих чи інших компетентностей (зокрема управлінської), що гарантують досягнення запланованих результатів, немає. У нашому дослідженні обґрунтовуються можливості ефективного формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів під час їх навчання у вищому навчальному закладі, формуванню організаційно-управлінській компетентності приділяється недостатньо уваги. Наслідком цього є те, що майбутні педагоги під час проходження педагогічної практики на базі загальноосвітніх навчальних закладів стикаються з труднощами у правильній організації уроку, виховного заходу, в організації учнівського колективу на виконання спільних справ, виникає страх перед прийняттям відповідальних рішень та нести за них відповідальність [3].

Урахування вищезазначеного, а також опрацювання наукової літератури щодо формування управлінських умінь майбутніх педагогів, дозволило розкрити і

узагальнити теоретичні підходи та конкретизувати поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів». Означена професійна якість передбачає наявність у педагога чіткого розуміння суті та структури колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів, професійної реалізації управлінських педагогічних функцій з метою створення сукупності умов для збагачення інтелектуальної та особистісно-духовної сфери учня, інтеріоризації цінностей, які транслюються в освітній процес гуманітарними дисциплінами [2; 4; 5].

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів розглядаємо у єдності та взаємодії відповідних педагогічних умов:

- педагогічні умови мотиваційно-ціннісного змісту, які характеризують особистісне ставлення майбутнього вчителя початкових класів до формування власної готовності до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів;

- педагогічні умови змістово-пізнавального змісту, який передбачає рівень предметних і загальноосвітніх знань, що є засобами ефективного здійснення професійної діяльності вчителя, та організаційно-управлінського компонента, який відображає професійну реалізацію педагогом управлінських функцій, практичне забезпечення колективних форм організації навчання учнів [7].

Розглянемо змістову характеристику педагогічних умов мотиваційно-ціннісного змісту та їх вплив на професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів. Розвиток професійної мотивації випускників ВНЗ є важливим чинником успішного працевлаштування.

Виділення професійного та особистісного аспектів самореалізації майбутніх фахівців представлено у працях А.А.Бодальова, А.А.Деркача, В.Г.Зазикіна, Н.В.Кузьміної, А.А.Реана та ін. Зокрема, в акмеології досить чітко розроблені моделі професійної освіти людини (Є.Н.Богданов, А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна, А.А.Реан, Л.Г.Лаптев, А.К.Маркова, В.Г.Михайловський, Л.Е.Орбан, І.Н.Семенов, А.П.Ситніков та ін.).

У підготовці майбутнього фахівця початкової освіти виділяють два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що утворюють єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості спеціаліста. Серед них особливо виділялись – потреби особистості, рівень мотивації досягнення і соціальний престиж діяльності. Основний зміст даних чинників полягає у створенні передумов для пізнання зв'язків між ними.

Професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це – внутрішній спонукаючий чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності.

Професійна мотивація студентів активно формується на 3-4 курсах навчання у ВНЗ, коли поглиблено вивчаються професійно-зорієнтовані дисципліни та відбувається реальне використання набутих знань та сформованих фахових умінь під час проходження педагогічної практики. Її структурними компонентами є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (завершує виконання дії і спонукає до іншої).

Науковці-дослідники, досліджуючи формування професійної мотивації, пропонують такі її різновиди:

1. *Професійна мотивація, що формується через безпосередній інтерес.*

Безпосередній інтерес (виникає на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включає: професійно-специфічний інтерес (інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, які виражаються у створених продуктах, наданих послугах тощо); загальнопрофесійний інтерес (виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії); романтичний інтерес (базується на уявленні про незвичайність даної професії); ситуативний інтерес (формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак) [4].

2. Професійна мотивація, що формується через обов'язок. Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів. Можна виділити чотири основних груп мотивів обов'язку: а) відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог; б) прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; в) новаторство у праці та організації; г) загальноальтруїстичні прагнення [2].

3. Професійна мотивація, що формується через самооцінку професійної придатності.

Студентська молодь не має необхідних знань і досвіду, а багато чого не вміє, бо має низький рівень професійної мотивації, що в результаті призводить до відсутності попиту на молодих спеціалістів. Професійна мотивація неоднорідна, вона залежить від багатьох психологічних і соціологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій молодого людини. Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься з системою цінностей суспільства, до якого вона належить [1].

Для забезпечення стійкої професійної мотивації студентів фахівців визначають такі соціо-психологічні умови: формування (і підтримування) прагнень студентів виявити свої можливості і ствердити себе через навчально-професійну діяльність. Із цією метою можна застосувати: детальне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з сучасними вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей особистості фахівця; створення уявлень про модель особистості успішного професіонала з обраного фаху, усвідомлення ближніх і перспективних цілей професійного навчання; розвиток позитивної «Я концепції» та адекватної професійної самооцінки студента; формування ціннісних орієнтацій; вироблення у студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці; забезпечення умов для самопізнання, самовиховання,

самовдосконалення; підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі. Як наслідок, у студентів формується життєво-часова перспектива, ідентифікація з успішною професійною моделлю фахівця, уявлення про себе у майбутньому в ролі відповідального виконавця професійної діяльності [3].

Таким чином, професійне становлення майбутнього педагога в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Фактором успішності його професійного становлення є мотивація до навчально-професійної діяльності, що виявляється у сформованості та цілісності його особистості.

Фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання, його мотивації до оволодіння фаховими знаннями.

Досліджуючи природу і генезу професійної самосвідомості, О.Москаленко виявила, що провідну роль у формуванні оптимуму професійної самосвідомості студента займає мотивація. Л.Хабаєва додає, що у перелік значимих чинників професійного розвитку особистості також можна включити ті, які реально впливають на учбові досягнення студентів ЗВО: потреба у досягненнях, престиж знань; особистісно-ділові, професійно-значущі якості; потенціал особистості, в тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, до розширення свого кругозору; особливості мотивації учбової діяльності студентів, рівень її розвитку. Перераховані чинники, наголошує Л.Хабаєва, володіють яскраво вираженою психологічною специфікою, що, безумовно, дозволяє стверджувати необхідність всебічного дослідження професійної мотивації особистості студента ЗВО [9]. Зауважимо, що в системі навчання у ЗВО під професійною мотивацією

розуміють: сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності [6]. При цьому, під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають до вивчення майбутньої професійної діяльності.

Психолого-педагогічна стратегія сучасної системи вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації і професійної діяльності майбутнього спеціаліста, стимулювання творчого потенціалу, розвиток інтелектуальних, емоційних, вольових і духовних якостей, диференціацію «Я-концепції», поглиблене осмислення і переосмислення ним вітчизняного і зарубіжного досвіду, його творче перетворення й адаптацію до нових умов. Учбово-професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості, так як тільки на основі її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіченості, культури особистості і успішна самореалізація. Представники концепції професійної самосвідомості молоді (А.В.Поляков, С.Н.Чистякова, Л.Хабаєва та ін.) вважають, що професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою мотивації та самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного розвитку у майбутній професійній діяльності тощо [7; 9]. У зв'язку з цим вирішальне значення має розвиток різноманітних взаємопов'язаних умінь мотиваційного компонента професійної самосвідомості особистості, таких як: 1) аналіз внутрішнього зв'язку системи «потреба – мотив – мета»; 2) переформулювання суб'єктної системи потреб і мотивів у відповідності із соціальним запитом; 3) усвідомлення нової суб'єктної системи потреб і мотивів як особистісно значущих; 4) незалежність від референтної групи у суб'єктному плані; 5) досягнення у процесі самоактуалізації самототожності і високого рівня професійної майстерності [9]. Зміст формування професійної мотивації особистості

студента ВНЗ, на думку Л.Хабасової, може бути визначений за трьома основними напрямками:

- а) формування потреб і мотивів професійного розвитку;
- б) формування знань, умінь і навичок самостійної діяльності по самовихованню і саморозвитку;
- в) оцінка професійних здібностей і можливостей, порівняння їх із образом бажаного результату (предметом, метою), планування змін у системі мотивації досягнення [9].

Підготовка майбутнього фахівця початкової освіти у вищій школі реалізується у педагогічному процесі як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення), що включає в себе наступні складові компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності.

Враховуючи активну позицію учасника навчальної взаємодії, безперечно, що суть педагогічного процесу полягає у його бінарному характері, адже в ньому поєднується педагогічна діяльність викладача вищої школи та навчальна діяльність студента з напрямку підготовки «Дошкільна освіта». А отже, дидактичний процес базується на взаємодії діяльності педагога та навчальної діяльності студента, управлінні викладачем пізнавальною діяльністю студента (доцільний вибір методів, засобів впливу та організаційних форм, оптимальна взаємодія) у відповідності до цілей фахової підготовки та її змісту.

За нашими дослідженнями, випускники-бакалаври спеціальності «Початкова

освіта», мають ґрунтовно володіти, поряд із здатностями ефективної педагогічної взаємодії, уміннями і навичками розв'язання таких завдань: проектувати освітнє середовище для досягнення гарантованих високих результатів навчання, виховання і розвитку особистості учнів; брати участь в управлінні навчальним закладом, класом, іншими об'єднаннями учнів, батьків, учителів тощо; організовувати взаємодію з державними установами, громадськими об'єднаннями, батьками учнів; вивчати потреби, можливості і досягнення учнів у навчальному процесі, моделювати їх освітні індивідуальні маршрути, а також власну професійну кар'єру. Таким чином, сучасний випускник педагогічного факультету має бути не просто вчителем, а педагогом-менеджером, здатним успішно планувати і організовувати як власну професійну діяльність, так і діяльність вихованців: він має володіти управлінською компетентністю.

Майбутній учитель початкових класів у своїй подальшій роботі з учнями для реалізації активної педагогічної позиції на основі організаційно-управлінських знань повинен уміти: вивчати особистість учня, застосовуючи комплекс різноманітних діагностик; проектувати розвиток школяра й учнівського колективу в цілому; планувати і здійснювати навчання як цілісний системний процес, що формує знання й вміння у поєднанні з розвитком особистості молодшого школяра; створювати в колективі мікроклімат, який сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку особистості; планувати і здійснювати роботу класного керівника тощо.

Для реалізації зазначених завдань у підготовці майбутніх педагогів необхідно передбачити формування в них організаційно-управлінських компетентностей. Основна функція даних компетенцій полягає в моделюванні та проектуванні стратегічної програми досягнення цілей та вирішення завдань професійної діяльності. Науковці до них відносять спеціальні групи умінь, що проявляються у матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання і виховання [1; 2; 4].

Згідно їх досліджень проектувальні уміння включають:

– переведення цілі та змісту освіти й виховання у конкретні педагогічні завдання;

- врахування при визначенні педагогічних завдань і відборі змісту діяльності учнів їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей;
- визначення комплексу домінуючих і підлеглих завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- відбір видів діяльності, адекватних поставлених завдань, планування спільних творчих справ;
- планування індивідуальної роботи з учнями з метою подолання наявних недоліків у розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань;
- відбір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні;
- планування системи прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їх поведінці;
- планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю [4; 7].

Цілеспрямоване формування готовності майбутніх фахівців до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів забезпечується через реалізацію комплексу педагогічних умов:

- розвитку у майбутніх учителів мотивації до застосування колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- формування системних знань студентів про сутність та основи педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю;
- цілеспрямованого розвитку у майбутніх педагогів організаційно-управлінських і комунікативних умінь;
- актуалізації комунікативно-діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя;
- науково-методичного забезпечення зразків ефективної професійної поведінки з елементами оптимального педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів [3].

Не вдаючись до детального аналізу структурних складових феномену,

вказемо, що функції педагогічного управління може ефективно виконувати учитель, який, як справедливо вказують учені, володіє такими якостями: домінантність, креативність, прагнення до досягнень, підприємливість, самоорганізованість, впевненість в собі, відповідальність, емоційна стабільність, незалежність, комунікабельність тощо. Саме вказані якості майбутнього учителя можуть бути, на нашу думку, тими індикаторами, що спрямовують пошук інноваційних технологій, методів і прийомів ефективного оволодіння студентами педагогічним менеджментом [5; 6].

За результатами проведених досліджень можемо констатувати, що домінантну роль у формуванні управлінської компетентності майбутніх учителів відіграє технологія навчального проектування. Нагадаємо, що це така організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Натомість, для продуктивного формування поряд з професійно-педагогічними, управлінських здатностей майбутніх учителів, маємо враховувати такі особливості методики: технологія виконання проекту має бути зорієнтованою на самостійну діяльність студентів; прагматична спрямованість на результат має бути домінантною ідеєю технології навчального проектування; в основі проекту має бути проблема, що має дослідницький характер та потребує інтегрованих знань і умінь з педагогіки, методики, психології, інших сфер науки, техніки і технології для її розв’язання; при виконанні проекту слід передбачати усі етапи дослідницької діяльності (визначення проблеми, формулювання дослідницьких завдань, висування гіпотез, визначення методів дослідження, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення висновків та отриманих кінцевих результатів); за умов реалізації методу проектів однаковою мірою слід застосовувати різні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, проте робота має бути самостійною та практично значущою для кожного; результати проектної діяльності повинні мати певне теоретичне або практичне значення, вони мають бути певним чином матеріалізовані.

Відомо, що за кількістю учасників дослідники виділяють індивідуальні, парні та групові проекти. Практика переконує, що з позиції формування управлінських

здатностей майбутніх учителів доцільніше застосовувати групові проекти, так як: у проектній групі продуктивно формуються навички співпраці, розвиваються комунікативні здібності студентів; на кожному етапі роботи над проектом, переважно, виділяється ситуативний лідер (лідер-генератор ідей, лідер-дослідник, лідер-оформлювач продукту, лідер-режисер презентації тощо) і студенти, залежно від своїх умінь та нахилів, активно включаються в роботу щодо виконання проекту.

Крім вказаного, важливо дотримуватися такої послідовності етапів проектування: визначення теми й мети проекту; формулювання проблеми; постановка мети, формулювання завдань, гіпотез; визначення методів збирання й опрацювання даних; організація виконання робіт (проекту); аналіз і обговорення отриманих даних; перевірка гіпотез; формулювання висновків; презентація результатів проектування; підведення підсумків, рефлексія, вибір нових напрямів пошукової діяльності [6; 2].

Таким чином, формування у майбутніх педагогів проектувальних умінь як важливої складової управлінської компетенції є вимогою часу, від неї значною мірою залежить успіх у їх майбутній професійній діяльності.

Визнаючи, що управлінська компетентність формується у структурі професійної компетентності майбутнього учителя, визначаємо цей феномен як інтегративне утворення особистості, яке дозволяє ефективно виконувати функції педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів на основі поєднання особистісних якостей, професійних знань, організаторських здібностей.

Література:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті і: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47-52.
2. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібник. Вид. 2-ге допрацьоване. / В.В. Крижко – К.: Освіта України, 2005. – 256 с.
3. Лалак Н.В. Використання педагогічної спадщини В.Сухомлинського у формуванні управлінської компетентності майбутніх учителів початкових класів / Н.В. Лалак, Л.М.Фенчак // Молодь і ринок –Випуск №5 (136), травень 2016р. – С.77-81.

4. Маслов В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами/Валентин Маслов, Віктор Олійник// Наукові записки Кіровоград.держ. пед. університету ім.Володимира Винниченка. – 2001. – Вип. 32, Ч. 1. – С. 59-60.
5. Модернізація української освіти в контексті її європейської та світової інтеграції // Учитель початкової школи. – 2016. – №4. – С.3-4.
6. Павленко В. Інновації в управлінні навчальними закладами/В.Павленко//Витоки педагогічної майстерності – 2012. – Випуск 9 – С.176-179.
7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг.ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 66-72.
8. Сергеева Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія та методика формування: монографія / Сергеева Л. М.; [за ред.С. О. Сисоєвої]. – К.: Кадри, 2001. – 202 с.
9. Серняк О. М. Управлінський аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя дисциплін гуманітарного циклу / О.М.Серняк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. – 2008. – № 1. – С. 13-17.

2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (Надія Брижак)

Однією з визначальних тенденцій сучасної вищої педагогічної освіти є підвищення вимог до професійного саморозвитку, оскільки прагнення до саморозвитку в професії є нині особливо актуальним. Цей процес визначено у найважливіших методологічних і законодавчих документах: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); Концепція Нової Української школи, Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Державна програма «Вчитель» (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013), метою якої є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [7]. Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) зазначається, що безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в

навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини [4, с. 3].

Таким чином, метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх педагогів, а й формування в них готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Теоретичну основу концепції професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів становлять праці українських та зарубіжних учених: В. Андрущенко, Є.Барбіна, Н. Волкова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Вітковська, В.Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Бондаренко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Н.Глузман, Л.Коваль, С.Мартиненко, Л. Романишина, Г. Троцько та ін. На жаль, у підготовці вчителів є ще багато неузгоджених питань, а в розробках її теоретичних основ є ще чимало невирішених проблем, зокрема, підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах відводиться недостатньо уваги.

Завданням вищих закладів освіти, у тому числі й педагогічних, є не тільки підготовка фахівців, а й забезпечення психологічної та практичної готовності до професійного саморозвитку, самоосвіти, що сприятиме формуванню у майбутніх учителів початкових класів прагнення до неперервної освіти шляхом самовдосконалення і дасть змогу впевнено почуватися в нових соціально-економічних умовах, постійно підтримувати високий професійний рівень, не втрачаючи конкурентоспроможності на ринку праці.

Для визначення особливостей процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до безперервного професійного саморозвитку у ВНЗ важливе значення має урахування філософських, психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності цього феномена.

Розглянемо спочатку ключові дефініції дослідження: «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «професійний саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів».

У великому тлумачному словнику сучасної української мови «розвиток» трактується як процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [2].

На розвиток особистості, як стверджують науковці, впливають чотири фактори – спадковість, середовище, виховання й активність. Звичайно, спадковість впливає на розвиток людини, але кожна особистість доповнює закладені в ній від природи якості, реалізуючи при цьому свій потенціал шляхом саморозвитку і самовдосконалення. Згідно з тлумаченнями філософських словників [9, с.754], розвиток – це незворотна, закономірна, цілеспрямована, якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів.

Системне дослідження проблеми саморозвитку здійснила С. Кузікова, яка розглядає особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану й керовану активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення [6, с. 65].

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення поняття: саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил [8, с.144].

Отже, порівнюючи поняття «розвиток» і «саморозвиток» можна з впевненістю сказати, що розвиток відбувається на основі досягнення цілей поставлених іншою особою, а процес саморозвитку здійснюється відповідно до задумів і цілей самої особистості. Підґрунтям саморозвитку є потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра у свої можливості, розуміння сенсу життя.

Досліджуючи проблему самовдосконалення студентів, М. Чобітько виокремив саморозвиток як компонент технології самостійної роботи студента поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, вказуючи, що саморозвиток – це усвідомлена діяльність, спрямована на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії [17, с. 60]. На наш погляд, це визначення містить суттєві характеристики і професійного саморозвитку, адже професійний саморозвиток є

невід'ємною складовою особистісних, професійно важливих рис, інтелектуальних та творчих здібностей студента.

Розглянемо декілька підходів трактування поняття «професійний саморозвиток». Зокрема, О. Колодницька, під професійним саморозвитком розуміє складний, багатогранний, неперервний, свідомий процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя [10].

Г. Топчій [16], вважає, що професійний саморозвиток майбутнього вчителя це особливий вид суб'єкт-об'єкт-суб'єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на самозмінення професійних знань, професійних умінь, професійних якостей, необхідних для успішного професійного саморозвитку майбутніх учителів, вважаючи, що в процесі професійного саморозвитку повинен здійснюватись процес набуття професійних знань, професійних умінь та професійних якостей. На думку науковця, для розв'язання педагогічних завдань, з якими в своїй професійній діяльності зіткнеться майбутній учитель та для здійснення професійного саморозвитку у реальному навчально-виховному процесі, у нього повинні бути сформовані: професійні знання (психологічні, педагогічні та спеціальні), професійні уміння (конструктивні, комунікативні, організаторські, дидактичні, пізнавальні та практичні), професійні якості (педагогічний такт, наукова ерудованість, вимогливість, професійна майстерність та самоосвіта, новаторство, загальна ерудиція, організаторські уміння і навички, здібність до передбачення та прогнозування, володіння технологіями спілкування), що є системоутворюючим чинником професійного саморозвитку фахівців.

Як процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроектування та самовдосконалення з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності» розглядає «професійний саморозвиток майбутнього учителя» Т. Тихонова [15]. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя науковець пов'язує з орієнтацією процесу навчання на формування спрямованості майбутнього педагога на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній

професійній діяльності; збагаченням змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх учителів на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значущих якостей особистості; застосуванням прийомів і технологій навчання, що сприяють набуванню досвіду діяльності, що саморозвиває в особистісно-професійному напрямі; формуванням у майбутнього вчителя вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності.

Порівняння визначень поняття «професійний саморозвиток» приводить до висновку, що під професійним саморозвитком вчителя ми розуміємо усвідомлений, цілеспрямований процес діяльності індивіда, спрямований на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія, адже період навчання у ВНЗ є лише підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку і саморозвитку.

Майбутній вчитель є одночасно носієм і провідником засвоєних ним професійно значимих якостей, як об'єкт впливу на нього соціальних умов і суб'єкт, який активно перетворює професійну (навчальну) діяльність та себе. Однак, попередньо необхідне розуміння і усвідомлення самого себе, суті своєї професійної (педагогічної) діяльності, оцінювання власних особливостей і емоційного ставлення до наявних особливостей. На основі самопізнання, самооцінки та думки учнів і колег у вчителя формується так звана «Я-концепція», що надає відчуття професійної впевненості або навпаки – невпевненості й спрямовує на подолання цього відчуття шляхом саморозвитку в професійному плані. Отже, самоаналіз відіграє значну роль в усвідомленому процесі професійного саморозвитку.

Сучасний ринок праці вимагає від майбутнього вчителя не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Проаналізуємо потенційні можливості педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОКР «бакалавр» у Мукачівському державному університеті, з точки зору підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

На кафедрі теорії та методики початкової освіти викладаються такі дисципліни: «Педагогіка» («Дидактика», «Теорія і методика виховання»), «Історія педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», методики навчання освітніх галузей початкової школи та педагогічної практики та ін. Метою вивчення даних дисциплін є підготовка майбутніх учителів до навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, засвоєння студентами системи принципів, форм, методів і прийомів навчання та виховання, формування загальнопедагогічної компетентності та розвиток педагогічного мислення, індивідуального стилю фахової діяльності, потреба в професійному зростанні, безперервному педагогічному самовдосконаленню. Отже, у контексті нашого дослідження підсумуємо, що педагогічні дисципліни мають значний потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

Слід звернути увагу на те, що професійна підготовка вчителя повинна бути особистісно-зорієнтованою. В процесі фахової підготовки у майбутнього вчителя повинна формуватись готовність до професійного саморозвитку.

Проведене нами дослідження показало, що сучасні науковці, вивчаючи проблему професійного саморозвитку майбутніх учителів до різного виду професійної діяльності, по-різному підходять до виокремлення його структурних компонентів.

Так, О. Чудіна у структурі професійного саморозвитку виокремлює чотири складові: самосвідомість, самооцінка, самоорганізація, самоуправління. Самосвідомість характеризується логічністю пояснень, обґрунтованістю висновків на основі практичного досвіду, поповненням знань про себе як майбутнього фахівця та про ідеальну модель професійної діяльності. Без глибокого розуміння себе, своїх прагнень, без адекватної оцінки власних здібностей неможливі чіткі професійні цілі та послідовність у їхньому досягненні. Несформованість ставлення до себе як майбутнього педагога гальмує професійний саморозвиток, оскільки саме через самоусвідомлення, студент розуміє невідповідність власних якостей вимогам професії і тим самим спонукає себе до змін, формує своїми діями й вчинками

власну особистість. Самооцінка проявляється в усвідомленні власних професійних якостей та цих якостей в інших студентів. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності передбачає усвідомлення особистісної значущості й смислу своєї діяльності. Самоуправління характеризується такими ознаками: прогнозування результатів власної педагогічної діяльності, її рефлексія. Розвиток цього компонента пов'язується з умінням майбутнього педагога організовувати власні дії, в яких зафіксовано значущі для нього смисли, визначити ієрархію переваг, про які він здатний собі відзвітувати, виявити що йому потрібно. Самоуправління є творчим процесом. Він складається з аналізу суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв, оцінки якості, прийняття рішень до дій, контролю, корекції. Вищеназвані компоненти пов'язані між собою, позитивні зміни одного є причиною розвитку іншого [18].

А. Чурсіна визначає такі компоненти в структурі готовності до професійного саморозвитку: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує цілеспрямований і свідомий характер дій. До складу цього компонента входять мотивація навчальної діяльності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, потреба в досягненні мети. Когнітивний компонент є сукупністю знань, необхідних студенту в процесі професійного саморозвитку. Цей компонент містить знання теоретичних основ професійного становлення, розвинене критичне й логічне мислення. Рефлексивно-діяльнісний компонент визначається володінням навичками самоорганізації (цілепокладання, планування, самоконтроль діяльності), включає такі якості особистості, необхідні для готовності до професійного саморозвитку, як рефлексивність, наполегливість у досягненні цілей, а також наявність певного суб'єктивного досвіду. Кожний критерій характеризується кількома показниками:

- мотиваційно-ціннісний критерій: спрямованість на саморозвиток, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;
- когнітивний критерій: знання психолого-педагогічних і технологічних

– основ діяльності з професійного саморозвитку, логічне та критичне мислення;

– рефлексивно-діяльнісний критерій: уміння цілепокладання, планування, оцінки результатів своєї діяльності, флексибільність (гнучкість, пластичність), рефлексивність, суб'єктивний контроль, вольовий самоконтроль [19].

А. Громцева вказує, що «основним шляхом, який допомагає в оволодінні всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності, є, насамперед, відповідна організація навчальної роботи». Де під самоосвітою науковець розуміє цілеспрямовану, систематичну пізнавальну діяльність людини, в процесі якої особистість самостійно поповнює і вдосконалює свої знання й уміння. У цьому визначенні названі деякі істотні риси самоосвітньої діяльності, що розглядаються: пізнання, цілеспрямованість, систематичність, самостійність [3, с.145]. Отже, самоосвітня діяльність є керованою самим студентом систематичною пізнавальною діяльністю, що тісно пов'язана із самостійною роботою, яка близька до самоосвіти.

Зміст кожного з компонентів було виділено на основі наступних критеріїв: важливість даного параметра в процесі професійного саморозвитку; можливість формування цього параметра у студентському віці; можливість формування його впродовж навчання у ВНЗ; можливість адекватної оцінки сформованості обраного параметра [19]. Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу Я. Москальовій дійти до висновку, що оптимальними педагогічними умовами саморозвитку майбутнього вчителя потрібно вважати: формування спрямованості студентів на саморозвиток, що забезпечує пробудження та формування стійкого інтересу студентів до власної особистості та професійної діяльності, поглиблення усвідомлення студентами власних духовно-ціннісних настанов, орієнтирів на самозміни; набуття студентами досвіду саморозвитку, що забезпечує формування й аналіз наявного та оволодіння новим досвідом саморозвитку, вивчення теорії з питань сучасних шляхів саморозвитку молоді; аналіз особливостей індивідуального способу життя; розробка та аналіз індивідуальних завдань саморозвитку на основі отриманих результатів; складання власної програми саморозвитку та реалізація поставлених завдань [12].

Процес професійного саморозвитку майбутніх вчителів може бути ефективним, як стверджує А. Ахмедова, якщо забезпечити: раннє професійне самовизначення особистості майбутнього вчителя; безперервність залучення студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності протягом навчання; референтність учасників педагогічного процесу, як носіїв професійного саморозвитку; педагогічний моніторинг суб'єктного професійного просування; продуктивну і свідому корекцію особистісних характеристик на всіх рівнях професійного становлення [1].

Проте під час навчання в університеті, як і під час професійної діяльності на шляху саморозвитку вчителя, постає багато зовнішніх та внутрішніх бар'єрів, що обумовлені багатьма об'єктивними та суб'єктивними факторами.

Зовнішні об'єктивні бар'єри:

- низька заробітна плата, вчитель працює тому, що не може знайти більшу заробітну плату; клопоти про велику родину і «відсутність часу» на саморозвиток; – велика завантаженість на роботі;

- поганий стан здоров'я та постійне його відновлення. Зовнішні суб'єктивні бар'єри:

- у навчальному закладі не створюються умови для саморозвитку вчителів;
- наявність конфліктів на робочому місці;
- відсутність підтримки з боку адміністрації, якій не потрібні вчителі, що саморозвиваються.

Внутрішні об'єктивні бар'єри:

- відсутність навичок (здатності) саморозвитку, дотримання шаблонів та стереотипів;

- відсутність мотивів і потреби у саморозвитку;
- недостатня сформованість психологічних механізмів саморозвитку, самосприйняття, самопрогнозування;

- незнання (поверхове знання) «технології» саморозвитку і самовиховання.

Внутрішні суб'єктивні бар'єри:

- власна інертність, лінощі, небажання мобілізуватись для змін, особистісне зростання;
- розчарування у професії, з огляду на професійні невдачі;
- самопрограмування на блокування прагнення до змін;
- негативне ставлення до усілякого роду інновацій, які змінюють звичайний хід життя і змушують працювати над собою [11].

Усі перераховані фактори стримують, а іноді зовсім зупиняють, саморозвиток вчителів. На нашу думку, головними (рушійними) серед усіх перерахованих є внутрішні об'єктивні та внутрішні суб'єктивні бар'єри, оскільки вони більшою мірою пов'язані з мотиваційною сферою життєдіяльності і професійної діяльності як людини, так і вчителя зокрема. Більшість вчителів необхідно підтримувати, направляти, мотивувати та створювати їм необхідні умови для саморозвитку. Проте, існує категорія вчителів, які здатні до саморозвитку майже в будь-яких умовах.

Загальновідомо, що професійний саморозвиток учителя здійснюється протягом усієї його педагогічної діяльності, тому, як ніколи актуальною виступає необхідність створення такої моделі професійного зростання вчителя, яка давала б йому змогу економно, раціонально й успішно формувати ті цінності, які адекватні вимогам сучасної освіти, соціуму й часу.

Одним із важливіших шляхів вирішення цієї складної проблеми виступає створення в навчальному закладі сприятливих організаційно педагогічних умов і використання таких засобів активізації професійного самовдосконалення учителів початкової школи, які б сприяли розвитку професіоналізму, пробудженню потреби самоактуалізації, бажання творити свою особистість.

Не можна не відзначити, що сьогодні існує велика «прірва» між школою та ВНЗ. Багато з учнів виявляються не готовими до навчання у ВНЗ (зокрема відсутність вмінь та навичок, пов'язаних з виконанням індивідуальних робіт творчого характеру, а не репродуктивного характеру; відсутності мотивації такого виду діяльності), що пов'язано з відсутністю тієї ж здатності до самовиховання та

саморозвитку. Тому ми вважаємо доцільним формування даної потреби ще під час навчання в школі.

Умови, що висуваються вчителем для успішного саморозвитку: – реалізація управлінської взаємодії з вчителем у відповідності до принципу створення «вільного простору» [14, с. 176]. Мова йде про непримусовість адміністративного впливу, вчитель сам обирає зміст, засоби діяльності та самоорганізацію:

- передача вчителю обов'язків і розширення його функцій як суб'єкта, що сам організовує свій розвиток. Вчитель вільний у виборі, що підвищує пізнавальну активність;

- навчання вчителя самоорганізації;

- включення вчителя в діяльність, пов'язану з самоорганізацією, з урахуванням специфіки суб'єктного досвіду та індивідуальних можливостей.

У той же час процес саморозвитку педагога долає існуючі протиріччя:

- між потребою в нових професійних знаннях, вміннях, які дозволяють вчителю якісно виконувати свої професійні функції, і недостатньою увагою до них у методичній роботі початкової школи;

- між потребою у саморозвитку, самореалізацією своїх професійних знань, вмінь і недостатньо активними формами та їх змістом у методичній діяльності навчального закладу;

- між бажанням педагога професійно саморозвиватися й самовдосконалюватися та його готовністю та здатністю до самоорганізації цих процесів [13, с. 191-195].

Вирішити ці протиріччя можливо лише у випадку цілеспрямованого управління цим процесом. Метою методичної діяльності є надання психолого-педагогічної і методичної допомоги педагогам у їх професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Отже, з огляду на вищезазначене, ми доходимо попереднього висновку, що здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів відбувається за рахунок урізноманітнення форм, методів і змісту індивідуальної та

науково-дослідної роботи студента, удосконалення її організації та розробки діагностичних засобів контролю її ефективності.

Професія вчителя тим і особлива, що вчитель зобов'язаний все життя підвищувати свою кваліфікацію, але в студентські роки він має отримати великий запас теоретичних знань і практичних вмінь, тобто дати поштовх до розвитку здібностей. За ці роки студент має оволодіти методикою удосконалення професійних якостей. У вищих навчальних закладах України, що готують вчителів, на відміну від інших вищих навчальних закладів, обов'язковою складовою навчально-виховного процесу є педагогічна практика, в ході якої відбувається безпосереднє поєднання теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях з їх практичною діяльністю в якості педагогів. Це в свою чергу сприяє поглибленню і закріпленню знань з теорії, з одного боку, та отриманню вмінь і навичок, необхідних для майбутньої власної професійної діяльності – з іншого.

Отже, для ефективного саморозвитку та самовдосконалення в сучасному середовищі вчителю початкової школи важливо мати певні ресурси, зокрема: час для саморозвитку, доступ до інформації, методичне забезпечення (заходи, навчально-тренувальні технології і навчальні програми, які вчитель може використати для свого професійного розвитку). І хоча подекуди створення умов та ресурсів для саморозвитку, безперечно, вимагають певних матеріальних витрат, однак, освітній заклад, в якому навчаються майбутні педагоги, що значну увагу приділяють саморозвитку, має потенціал зростання, є перспективним і привабливим.

Література:

1. Ахмедова А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Айшат Магомедовна Ахмедова. – Махачкала, 2007. – 19 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1983. – 145 с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua / laws / show / 896-93-п>.

5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>
6. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2011. – 149 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К.: Аконіт, 2000 – Т. 4. – 2000. – 941 с.
9. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
10. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Д. Колодницька. – Хмельницький: Хмельницький нац. ун-т, 2012. – 20 с.
11. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: монографія / Л.М.Митина. – М.: Флинта – Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
12. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Яна Юріївна Москальова; Харків. Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2015. – 20 с.
13. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С.Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 9. – Частина 1. – С. 191-195.
14. Середа І. В. Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця / Середа І. В. // Освітні технології у школі та ВНЗ. – Миколаїв: Видав. Відділ МФ НА УКМА, 1999. – С. 176-179.
15. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Тихонова. Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
16. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис ... канд. пед. наук / Г. С. Топчій. – Харків: Б.в., 2011. – 20 с.
17. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. 2004. – № 1 (42). – С. 57-69.
18. Чудина Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина. Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. 9 (112). – Том 13. 2013. – С. 155-159.
19. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психологопедагогических

дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед наук. 13.00.08 – теорія і методика професійного образования / А. С. Чурсина. – Челябинск. 2011. – 18 с.

2.4. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (Інна Фельцан)

Розвиток гуманістичних цінностей освіти в Україні потребує заміни авторитарно-дисциплінарної моделі на особистісно-орієнтовану, ключовими ознаками якої є індивідуалізація навчання, створення сприятливих умов для самовизнання та розвитку тих компетентностей, які відповідатимуть внутрішній само ідентифікації особистості. Багато науковців відмічають, що сучасний процес навчання повинен характеризуватися гуманістичною спрямованістю, яка проявляється в орієнтації на універсальні цінності; відповідальності за свій вибір, як умову розвитку особистості та її самореалізацію; цілісності між навчанням, вихованням і розвитком особистості студента за умови системного формування професійно орієнтованих знань; залученні студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; ціннісному самовизначенням; зміщенні акцентів від засвоєння знань до їх конструювання.

Реформування системи освіти та інтеграційні процеси у науці і суспільному житті вимагають від педагога здатності швидко опановувати нову інформацію, аналізувати її та застосовувати. Зокрема, це стосується освіти дорослих, оскільки саме в таких умовах педагоги найчастіше зіштовхуються з нестабільністю, адже є залежні від економічної та політичної ситуації в країні. За своїм психологічним значенням освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості. На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості. Займаючись тією чи іншою формою навчальної роботи, доросла людина виконує певну соціально-психологічну роль – роль учня [4].

Освіта дорослих характеризується різноманітністю професійних контекстів, тому сьогодні з'являються низки робіт, присвячених навчанню дорослих з певним професійним акцентом: професійно-художня освіта жінок у країнах Європи, перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні (О. Аніщенко), професійна освіта фахівців сфери туризму (Л. Балахадзе), технології формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх аграрників (Н. Білан), технології в освіті іммігрантів у Швеції (Н. Бугасова), особистісно-орієнтований підхід до професійної перепідготовки педагога гуманітарного профілю (В.Буренко), соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві (Л. Лук'янова) та ін. А. Семенова звертає увагу на стан психологічної готовності як складну діалектичну структуру, яка є якістю особистості, що характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та волевих складових психіки людини в співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми задачами. Л. Сергеева, описуючи зарубіжний досвід підготовки освітніх кадрів, акцентує увагу на важливості формування таких понять як: культура, саморозвиток, творчі здібності, моральність, а головне – відданість загальнолюдським цінностям, які перетворюють професійну діяльність у суспільне благо [6, с.53]. І. Круковська виокремлює основні напрями, за якими науковці прагнуть диференціювати морально-етичну якість особистості: моральну відповідальність (Т. Гаєва, П.Євдокімов, С. Єлканов, В. Радул, Н. Севостьянова), моральну культуру (Т.Аболіна, Л. Воронько), гідність (Г. Вітольник), сумлінність (В. Григораш, В.Деміденко), соціокультурну толерантність (Д. Зинов'єв), моральну надійність і стійкість (В. Чудновський) тощо.

Освіта дорослих вимагає чіткого визначення статусу й кола професійних обов'язків педагога, який здійснює навчальну діяльність з різними категоріями дорослого населення. Про роль педагога у освіті дорослих говорить Л. Лук'янова [15] та підкреслює, що у науковій літературі можна знайти такі визначення ролей педагога в освіті дорослих як: вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, тьютор, коуч, ментор, наставник.

Наголосимо, що у педагогічній моделі освіти дорослих головною функцією педагога є передавання або трансляція знань, тоді як у межах освітньої парадигми для дорослих він стає експертом технології навчання, організатором діяльності суб'єктів навчання, консультантом, співавтором індивідуальної програми навчання, фахівцем, який забезпечує комфортні умови навчання, і тільки вже потім є джерелом знань, умінь і навичок. У цьому відношенні, цікавою є позиція російського вченого С. Вершловського, на думку якого, у системі освіти дорослих викладач є передусім організатором навчання, який поєднує в професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі [6, с. 33-36]: «лікаря-психотерапевта» – надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, зменшує рівень тривожності тих, хто навчається; «експерта» – володіє змістом як освітньої, так і професійної діяльності, тих хто навчається; «консультанта», який володіє методологією освітнього супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку). Професія педагога вимагає від людини безперервного духовного збагачення, підвищення рівня культури, освіченості, інтелігентності, а також щоденної роботи над собою. Особливо гостро це відчувається під час роботи з дорослими, яким притаманне аналітичне мислення, співставлення професійного та особистісного досвіду, відчуття самоповаги, чітка мотивація. На думку С. Змеєва, освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й і спеціально підготовлених викладачів [2], які на високому рівні здатні задовольнити потребу дорослих у знаннях, та вплинути на формування продуктивного діалогу між особистістю та соціумом загалом.

Важливими складовими особистості викладача є саморозвиток, самовдосконалення, які повинні стати передумовою ефективної роботи педагога, вмінням працювати з різновіковою групою людей з різним рівнем підготовки, за досить обмежений проміжок часу сформувати у дорослих актуальні компетенції; підбирати такий зміст навчального матеріалу, який буде важливим для тих, хто

навчається, беручи до уваги досвід студента; поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання. Як відзначає С. Змеєв, доросла людина здатна сама обирати, які саме знання, уміння їй потрібні, якої якості, в якій формі, в який термін вона б хотіла їх отримати.

Діяльність педагога в освіті дорослих буде суттєво відрізнятися від загально педагогічної, і полягає у виявленні, систематизації, корекції та поглибленні знань і життєвого та професійного досвіду особистості, уміння реорганізовувати свій науковий, життєвий, педагогічний, психологічний і філософський досвід, щоб бути готовим дати відповідь на будь-яке запитання. Традиційно, поняття «професіоналізму» педагога зводилось до наявності академічного знання з певного предмету, проте Д. Ніттель пропонує оцінювати професіоналізм з позиції вміння ефективно реагувати на педагогічні ситуації, що, на думку С. Олесен, є результатом особистісного розвитку та самонавчання. Навички самотивації та самодослідження є чи не найголовнішими для педагога, а навчання через досвід відіграє центральну роль у педагогічній практиці (С. Крафт, У. Сейтер). Отже, професійне навчання дорослих може реалізовуватися двома шляхами: через оновлення знань та компетентностей за необхідністю, і як задоволення індивідуальних інтересів, пошуків, здійснення наукових досліджень.

На думку В. Буренко [3, с. 8], професійний розвиток в освіті дорослих включає не лише процес навчання, а й стимулювання, удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки. Педагог в освіті дорослих повинен бути готовим змінювати звичні підходи до навчання, звертатися до освітніх тенденцій, які покликані відповідати вимогам сучасного соціуму. За таких умов, під «професіоналізмом» у освіті сьогодні розуміють не лише володіння технологіями, а й «освіченість» і «компетентність», які включають цілий ряд інших компонентів надпрофесійного характеру, необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю, серед них: здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності; гнучкість мислення, уміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо.

Слід підкреслити, що проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими набула особливого значення ще у 70-х роках ХХ ст., коли на міжнародних конференціях дедалі голосніше почала луhati думка про необхідність створення умов і можливостей для підготовки викладачів, які навчають дорослих. На думку К. Паулюс з Лісабонського університету, стратегії розвитку освіти дорослих у Європі сприяють її розширенню та урізноманітненню, створюючи необхідність у висококваліфікованому освітньому персоналі, який би зміг реалізувати нові форми та методи навчання на практиці. Зацікавленість у даному питанні була підтверджена під час міжнародних обговорень, де піднімалися питання освіти: Єврокомісія 2006/2007; ПЛАТО 2008; ЮНЕСКО). Водночас варто відмітити, що у 2005 р. Німецький Інститут Освіти Дорослих у м. Лейбніц заснував Європейську наукову групу, що досліджує питання компетентностей у галузі освіти дорослих та безперервного навчання. Було визначено 4 напрямки, за якими здійснюється професійна діяльність педагога в освіті дорослих, та які вимагають відповідного навчального змісту та професійних навичок: професійна освіта, корпоративна та виробнича освіта, соціальна та духовна освіта, культурно-просвітницька та художня освіта.

Європейська модель освіти дорослих визнає педагогами тих, хто працює у закладах чи установах перепідготовки та підвищення кваліфікації; здійснює внутрішнє корпоративне навчання; навчає людей третього віку; працює через неформальну та інформальну форми освіти дорослих на курсах за вільним вибором студента. За дослідженнями Б. Ананьєва, період дорослості – це етап життєвого шляху людини, на якому формуються і визначаються основні ціннісні орієнтації, а головним видом діяльності стає професійна. На думку Л. Лук'янової, дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлює сама людина й визнає суспільство. Дорослими учнями є учні вечірньої загальноосвітньої школи; студенти вечірньої, заочної та дистанційної форм навчання й екстерни ВНЗ; аспіранти; особи, які здобувають професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; ті, хто проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових

функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою тощо [7, с. 73]. Таким чином, дорослого, який навчається, розглядають як такого, що володіє певним рівнем самосвідомості, життєвим досвідом, розумінням цілей навчання і шляхів реалізації отриманих знань, умінь, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, рівнем відповідальності, достатнім для того, щоб брати активну участь у процесі оцінювання навчання, а також здійснювати самостійну навчальну діяльність [1, с. 12-23].

Базові характеристики дорослого у період навчання є орієнтирами формування навичок, які повинен розвивати та вдосконалювати фахівець освіти дорослих: цілеспрямованість дорослого вимагає підбору навчального матеріалу, який буде близький до професійної тематики студента, безпосередньо пов'язаний з роботою або особистими інтересами, вміння оптимізувати навчання; власний досвід дорослого учня постійно буде ставити під сумнів нову інформацію, аналізувати та порівнювати її з вже набутою. Педагог повинен вміти обґрунтувати, переконати та мотивувати до навчання, використовувати у навчальному процесі педагогічних ситуацій близьких до життєвого досвіду слухачів, врахування педагогічного досвіду тих, хто навчається; потреба професійно-особистісного визнання вимагає від педагога емотивної компетентності під час спілкування з дорослими учнями, їм повинна надаватися можливість вільного висловлювання думок та побажань щодо організації навчального процесу, налаштування на відверту оцінку власної діяльності; психолого-вікові особливості аудиторії спонукають до формування навички створення максимально комфортних умов під час навчання, залучення дорослих учнів до планування та організації навчально-виховного процесу використання.

Варто звернути увагу на необхідність відчуття індивідуальної освітньої траєкторії навчання в сучасних умовах життя, що вимагають від педагога вміння організувати власне навчання, коригувати зміст, форми, методи, засоби навчання відповідно до освітніх потреб та професійно-особистісних якостей. Такий педагог

повинен уміти реорганізувати свій науковий, життєвий, педагогічний, психологічний і філософський досвід.

Особливості педагогічного підходу в освіті дорослих полягають у тому, що центральна роль у процесі навчання належить тому, хто навчається. Важливою є адаптація професійно спрямованих освітніх програм до потреб дорослого студента. Поки що у Європі не існує формальної підготовки педагогів для освіти дорослих. Р. Егтенмайер наголошує на двох варіантах визнання педагогів освіти дорослих: університетська освіта, що завершується присвоєнням кваліфікації, чи програми післядипломної освіти, які зможуть проходити фахівці. Про важливість інформаційної підтримки, просвітництво щодо компетентностей та навичок, необхідних таким педагогам, підкреслює С. Латке.

Ключові компетентності професіоналів у освіті дорослих поділяють на два види – *базові*, якими повинен володіти кожен педагог залежно від педагогічного контексту, а саме: організація особистого навчання, комунікабельність, співпраця, відповідальність, самоаналіз, ініціативність у розробці та застосуванні нових методів та технологій навчання, мотивування власного розвитку та розвитку студента, розв'язання конфліктних ситуацій у групах з різною аудиторією; *та професійні*: оцінка потреб дорослого студента, вибір педагогічного стилю, активізація навчального процесу, моніторинг та покращення знань, консультування студента, розробка навчальних програм, фінансова відповідальність, управління людськими ресурсами у закладах освіти дорослих, просвітницька діяльність, адміністративна підтримка, створення навчальних осередків.

Серед особистісних характеристик, необхідних педагогу в освіті дорослих, виділяють: гуманність, ініціативність, організованість, самокритичність, професійно-педагогічна самосвідомість, моральні та загальнолюдські якості. У сучасних умовах професійна самоосвіта має зосереджуватися на формуванні професійної гнучкості та мобільності, здатності адаптуватися до мінливих умов та змісту професійної праці, запобіганні конфліктів і професійної фрустрації, створенні умов для самореалізації особистості. Працюючи над розробкою теорії освіти дорослих, М. Ноулз зазначив, що кожне десятиліття ознаменується новими

підходами, відношенням та розумінням, розширює теоретичну базу, організаційну структуру, ролі учасників, вдосконалює методи, прийоми і матеріали «Сучасне – це тимчасовий стан», – констатував вчений (Ноулз, 1980, с.18).

Педагогічні технології, що застосовуються в освіті дорослих, як відмічає І. Лещенко, вимагають переосмислення завдань, способів контролю і оцінки. Приєднуємося до думки дослідника С. Змеєва, який вважає, що дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються у навчанні дітей і підлітків [4, с. 32].

Відсутність оновленого змісту навчальних програм для дорослих, вимагає від педагога творчого підходу під час визначення освітніх технологій, що будуть застосовані у роботі. Основними параметрами будь-якої технології є: чітке і детальне визначення кінцевого результату (процесу, діяльності тощо); поділ процесу досягнення наміченого результату на послідовні, взаємозалежні етапи; поетапне виконання конкретних (чітко визначених) дій, операцій, процедур тощо; однозначність виконання дій (процедур, операцій), включених в технологію; тиражованість (відтворюваність), тобто можливість використання технології іншою людиною після спеціального навчання [4, с. 11].

Відбір освітніх технологій повинен базуватися на особливостях дорослих, зокрема, наявність у них сформованого життєвого досвіду. На думку О. Топоркової, ефективність навчання дорослих залежить від умінь педагога [6]: 1) допомагати дорослим виявляти освітні потреби, використовувати вже набутий досвід і здобуті знання для їх подальшого навчання; 2) виявляти толерантність до можливих фізичних недоліків дорослих; 3) ознайомити слухачів з ефективними технологіями навчання і самонавчання, які допоможуть сформувати їм необхідні когнітивні вміння і навички як практичного, так і теоретичного характеру; 4) використовувати методи навчання, які посилюють відчуття власної гідності і розвивають інші людські якості; 5) створювати на заняттях комфортну психологічну атмосферу, що полягає у взаємодії педагога і дорослої людини.

Гуманістична спрямованість та ефективне функціонування педагогічних технологій в умовах сучасного освітнього простору є актуальними проблемами

психолого-педагогічної науки і практики, вони є результатом уміння обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якою моделлю, включаючи авторську. Важливою є організація «діалогу» між різними педагогічними системами і технологіями навчання, апробація нових форм на практиці [4, с. 11]. Нині відбувається перехід від нормативного до відкритого навчання, що певним чином актуалізує проблему підготовки педагогів до впровадження педагогічних технологій.

Корисними в цьому питанні будуть дослідження окремих аспектів інноваційних педагогічних технологій організації навчального процесу. П. Пасюков зазначає, що основою сучасної освіти є вибір індивідуальної освітньої траєкторії – учнем, освітньої технології – педагогом, який повинен володіти навичкою визначення раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукової організації навчально-виховного процесу для досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. Педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам як: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, заплановану ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Технологічні аспекти підготовки спеціалістів можуть бути представлені на рівні організації навчальної дисципліни, подачі навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [3, с. 24-121].

Вище зазначене спонукає до підняття питання про готовність вчителя до навчання дорослих, адже вони мають певні установлені протягом життя стереотипи діяльності. Як наслідок, зміна рівня готовності вчителя до виконання певних професійних обов'язків залежить не тільки від зовнішніх впливів, а й від його власного життєвого досвіду та потенціалу особистості. Відмічаємо, що чим більший стаж роботи вчителя, тим більш сталими будуть його власні погляди на методiku та технологію здійснення навчально-виховного процесу у кожній конкретній ситуації. Недооцінка потенційних можливостей освіти дорослих, недостатнє наукове обґрунтування освітньої політики в цілому, відсутність

необхідної нормативної і правової бази, недостатнє дослідження зарубіжного досвіду в цій сфері є чинниками, що гальмують процес активізації навчання дорослих в Україні [9].

Для педагога у системі освіти дорослих вкрай актуальним є творчий підхід, творча продуктивність, яку розуміють як «здатність особистості породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації». Творчий підхід асоціюють з креативністю, в основі якої лежить дивергентне мислення, як одночасно спрямоване у багатьох напрямках, щоб продукувати різні варіанти розв'язання задачі. Американський психолог П. Торренс виділив такі основні ознаки креативності: творча продуктивність (здатність до висування великої кількості оригінальних ідей за одиницю часу); оригінальність (здатність придумати унікальні, нові ідеї, які можуть здивувати); гнучкість (здатність до всебічного розгляду предмету діяльності, здатність комплексно враховувати під час прийняття рішень різні обставини: економічні, географічні, політичні, особистісні, медичні, національні, технічні тощо); деталізація (здатність працювати над початковою ідеєю – «шліфувати» ідею, стільки скільки потрібно для надання їй лоску, закінченості форми.

Про важливість підвищення якості освіти дорослих, яка здійснюється на основі неформальної та інформальної освіти, наголошували В. Ютт, К. Ніколь, Г.Олесен, Б. Каплінгер та ін.,. Концепція неформальної освіти визначається як «будь-яка організована освітня діяльність за межами встановленої формальної системи» [9], яку багато науковців розглядали як ідеальну форму навчання, порятунку від всіх проблем в освіті та кращою перспективою формальної освіти [10]. На європейську стратегію освіти дорослих вплинула американська школа, що визначила певні риси притаманні неформальній освіті: система програм відмінних від тих, що застосовуються у формальній освіті; відмінність акцентів у навчально-пізнавальному процесі; мета та методи навчання; професійна практика, яка відрізняється від практики у формальній освіті; теорія особистісно-орієнтованого підходу [10].

Виклики, що ставить перед класичною педагогікою освіта дорослих, змушують розширювати форми навчання, створювати центри неформальної та інформальної освіти, які пропонують «student-tailored» («розроблені під студента») програми. Наприклад, Провінціальні Центри для Освіти Дорослих в Італії організовані за принципом персоналізації. Цінним вважаємо досвід Нідерланд, які активно виводять неформальну та інформальну форми навчання на національний освітній рівень шляхом визнання набутих у такий спосіб компетенцій. Кроком до подолання соціальної нерівності стало створення бази даних компетентностей сформованих під час формальної, неформальної та інформальної освіти (EVC), яка є професійним портфоліо працівника та містить перелік сертифікатів, курсів, рекомендаційних листів, відгуків, навичок, які перевіряються та схвалюються у тримісячний термін, при необхідності здаються екзамени з заявлених здобутків та видається сертифікат компетенцій. Така політика держави сприяє мобільності на ринку праці, та динамічності системи безперервного навчання, адже вже набуті раніше компетенції можуть бути враховані при подальшому навчанні, а студент звільняється від необхідності їх повторного навчання, скорочуючи загальний термін та вартість освітньої послуги. Мобільність педагога проявляється у професійно-особистій гнучкості, вмінні знаходити вихід з нетипових педагогічних ситуацій, застосовувати творчі навички для створення та адаптації педагогічних технологій до відповідного навчального контексту.

Сучасний етап розвитку освіти дорослих характеризується її становленням як функціональної системи, яка вирішує завдання всебічного розвитку й збагачення загальної і професійної культури особистості вчителя, який здатен адаптуватися в сучасному динамічному суспільстві, зберегти і примножити свої духовні й життєві сили, розвинути і реалізувати творчий потенціал. За таких умов особистісно-орієнтований підхід необхідний як у підготовці самих спеціалістів освіти дорослих, так і у відношенні до тих, хто навчається. Особлива роль у розвитку демократичної української держави належить педагогу, а основною метою, що постає перед національними освітніми системами, є підготовка особистості, яка володіє

достатніми знаннями і можливостями для своєї діяльності в різноманітних культурно-політичних контекстах.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1969. – № 10. – С. 12-23.
2. Балахадзе Л.А. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців для сфери туризму у Мексиці / Л.А. Балахадзе // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 7. – С. 282-287.
3. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В.Є. Берека. – К., 2008. – 42 с.
4. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.М. Буренко. – К., 2005. – 20 с.
5. Ващук О.В. Андрагогічні засади формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників / О.В. Ващук // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 84-93.
6. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Електронний ресурс] / С. Вершловский. – Режим доступу 17.08. 2013: <<http://www.znание.org/docs/Vershl.htm>>.
7. Глазырина А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алла Владимировна Глазырина. – Йошкар-Ола, 2006. – 156 с.
8. Гнатко Н.М. Проблема креативності і явище наслідування / Н.М. Гнатко – М: ІП РАП, 1994. – 44 с.
9. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 182-190.
10. Дорошенко Ю.О. Акмеологічна спрямованість архітектурної освіти / Ю.О. Дорошенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 7. – С. 65-89.
11. Жукова Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. Пособие / Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.
12. Зінченко С. Освіта дорослих у контексті порівняльно-педагогічних досліджень / С. Зінченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 3. (Ч.1). – С. 16-24.
13. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32-39.
14. Лещенко І.Т. Освіта дорослих як феномен неперервної освіти (міжнародні тенденції) / Ірина Тимофіївна Лещенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gisap.eu/node/1380>

15. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих у контексті порівняльно-педагогічних досліджень / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 7. – С. 257-266.
16. Круковська І.М. Етичні засади професійної діяльності та вдосконалення медичних працівників / І.М. Круковська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 101-107.
17. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / [А.В. Семенова, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін, А.М. Ващенко]; за ред. А.В. Семенової. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 341 с.
18. Пасюков П.Н. Региональная образовательная система как фактор устойчивого развития непрерывного физкультурно-педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Петр Николаевич Пасюков. – Челябинск, 2000. – 366 с.
19. Сергеева Л.М. Практики підготовки керівних кадрів професійної освіти в умовах магістратури / Л.М. Сергеева // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 51-58.
20. Сидорчук Н.Г. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент освіти дорослих / Н.Г. Сидорчук, О.А. Орлова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 7. – С. 231-242.
21. Стадник О.О. Вивчення стану готовності вчителів-позашкільників природничого напрямку до організації дослідницької діяльності учнів // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 132-138.
22. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Н. А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190-192.
23. Топоркова О.В. Дополнительное образование: тенденции развития во второй половине XX века в Великобритании / О.В Топоркова, А.М. Митина // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб.науч. тр. – Волгоград: Политехник, 2000. – Вып. 6-4-2. – С. 15-20.
24. Coombs P.H. World Educational Crisis: a systems approach / P.H. Coombs. – New York: Oxford University Press. – 1968. – 245 p.
25. Egetenmeyer, R. & Käpplinger, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 21
26. European Commission (2006, 23 October). Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn. Accessed 29 December 2014 from: <http://eurlex.europa.eu>.
27. European Commission (2007, 27 September). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn. Accessed 29 December 2014 from: <http://eur-lex.europa.eu/legal>.

28. Freynet, P. (2008). Modern processes of production, distribution and use of knowledge. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45-61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
29. Lattke, S. & Nuissl, E. (2008). *Qualifying professionals for adult learning in Europe*. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 7-18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
30. Maier-Gutheil, C., Hof, C. The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.2, No.1, 2011, pp. 75-88
31. Paulos, C. (2015). Qualification of Adult Educators in Europe: Insights From the Portuguese Case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. – Vol.2 (No.1), 2015.
32. Research voor Beleid & PLATO (2008). ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A Study of the current situation, trends and issues. Final report. Accessed 29 December 2014 from: http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport_en.pdf.
33. Research voor Beleid (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Zoetermeer
34. Vasylenko O. Non-formal adult education as a realisation of humanistic approach in education / Olena Vasylenko // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* – 2014. – Вип. 1 (8). – С. 172-181.
35. West, L. (2010). Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster & M. Zukas (Eds.), *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (pp. 66-80). London: Routledge.

2.5. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА (Тетяна Хома)

Закон України «Про освіту» визначив пріоритети у навчанні української мови. Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова [14]. За словами Д. Дроздовського [8], школа майбутнього в Україні мислиться передусім як дитиноцентрична, в якій учителі, батьки й учні перебувають у партнерських взаємостосунках. Кожний урок – це можливість зустрічі з іншими культурами й ідентичностями, національними традиціями і здобутками.

На сучасному етапі розбудови країни не виникає сумнівів щодо державотворчого статусу української мови, її ролі й місця в структурі мовної освіти

й життєвої необхідності досконалого володіння нею всіма громадянами України незалежно від національності. У зв'язку з цим важливим є питання взаємообумовленості знань із мови й рівня мовленнєвої культури людини, зокрема її формування.

Викладання української мови у вищих навчальних закладах у світлі вимог Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Концепції мовної освіти щодо вивчення української мови як державної спрямоване на формування культури особистості, яка вільно володіє мовними засобами, аргументовано висловлює свої думки, дотримуючись правил мовленнєвої культури.

Сьогодні в Україні мовна ситуація є складною й суперечливою. Між літературною мовою й реальним уживанням її в умовах поліетнічного середовища спостерігаються розходження, які залежать від багатьох суспільних і мовних чинників (особливостей мовної ситуації, соціальної структури частини населення, територіальної специфіки). Прикметною ознакою сучасного буття української мови є практична незахищеність її від місцевих говірок, сленгу, що призводить до того, що значна частина мешканців спілкується суржиком. Лінгвісти і методисти порушували у своїх працях питання культури мовлення (Берегова Г., Виноградов В., Головін Б., Климова К., Коваль А., Окуневич Т., Пазяк О., Паламар Л., Пентилюк М., Русанівський В., Сагач Г. та ін.) й пропонували шляхи його вирішення.

Сучасні наукові дослідження означеної проблеми стосуються двох аспектів:

- формування культури мовлення в учнів загальноосвітніх шкіл і студентів вищих навчальних закладів;
- специфіка формування культури мовлення у двомовному середовищі та в умовах говірок.

Слід зазначити, що розвиток мовлення студентів у поліетнічному середовищі тісно пов'язаний із соціокультурним простором, у якому вони перебувають, що мало сприяє формуванню культури усного мовлення. Як результат – низка відхилень від літературних норм. Наше дослідження показало, що словниковий запас студентів вищих навчальних закладів, коледжів зокрема, містить діалектизми,

жаргонізми. Комп'ютеризація навчального процесу сприяє легкому пошуку необхідної інформації без використання літературних джерел, не формує вміння віднайти в ній основне, відкинути другорядне, усвідомити її зміст, сформувати вміння логічно і зв'язно вести розповідь. Однак у здобутій через соціальну мережу інформації трапляються помилки, що стосуються граматичних і лексико-стилістичних норм, які сприймають студенти, навіть не проаналізувавши правильність і грамотність змісту отриманої інформації. У результаті впливу цих чинників у майбутніх фахівців виникають труднощі у формулюванні власних думок, а відтак, – правильної передачі їх в усному чи писемному мовленні.

Проблему співвідношення мови й мовлення у сучасному мовознавстві вважають чи не однією з найскладніших, оскільки трактування цих понять досить давно ототожнювались і на сучасному етапі критерії розмежування їх у лінгвістиці різні.

Як зазначено вище, у лінгвістиці досить довго не було єдності в тлумаченні понять «мова» й «мовлення». Необхідність уточнити зміст їх постала після того, як Фердинанд де Соссюр [12] та І. Бодуен де Куртене [3] ввели в науковий обіг терміни «мова» – «мовлення» (фр. «langue» – «parole»).

Ф. де Соссюр у праці «Курс загальної лінгвістики» [12] зазначає, що мова й мовлення – два різні об'єкти й говорить про необхідність функціонування двох наук – лінгвістики мови й лінгвістики мовлення. Науковець пише, що, розмежовуючи мову й мовлення, ми тим самим відділяємо: 1) соціальне від індивідуального; 2) суттєве від побічного й випадкового [12].

Мова – система знаків; мовлення – система сполучень мовних елементів у тексті; мовленнєвий акт – процес, породженням якого є мовленнєвий матеріал; мовленнєвий матеріал – конкретна реалізація системи мови. Визначений ланцюжок вказує на взаємозв'язок мови й мовлення.

І. Ющук поняття «мова» поєднує із культурним і національним життям та вважає мову формою національної свідомості. Учений подає таке визначення: «Мова в цілому – це неоднорідна система: у ній поєднуються взаємозалежні елементи різного характеру, які утворюють підсистеми, що перебувають у різних

ієрархічних стосунках (наприклад, слова як частини мови входять водночас і в лексичну, і в граматичну системи) [13, с. 54]». Крім того, дослідник вважає, що «...мова як людський феномен існує у двох тісно взаємозв'язаних психічних процесах: в уяві як набір мовних засобів і схем та в мовленні під час творення речень і тексту. Оскільки українське слово «мова» означає водночас і «набір мовних засобів», і «мовлення», то для розрізнення цих двох понять перший стан називатимемо мовними засобами, другий – мовленням [там же, с. 56]».

Мовлення є явищем індивідуальним і тісно пов'язане з поняттям «культура мовлення». За словами О. Біляєва, поняття «культура мови» й «культура мовлення» співвідносяться між собою так само, як «мова» і «мовлення», тобто як загальне й конкретне. Ученим розроблена лінгводидактика рідної мови [2].

Б. Головін [6] під терміном «культура мовлення» розуміє рівень оволодіння системою якостей мовлення окремими носіями мови і виділяє два аспекти поняття «культури мовлення»:

- 1) сукупність і система комунікативних якостей мовлення;
- 2) вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення.

У сучасній лінгвістиці й лінгводидактиці автори уживають вирази «культура мови» (Ганич Д., Олійник І., Єрмоленко С.) та «культура мовлення» (Бабич Н. Біляєв О., Мельничайко В., Пентилюк М.).

Автори «Довідника з культури мови» (Єрмоленко С., Бирик С., Сологуб Н.) пропонують визначення поняття «культура мови» співвідносити з поняттям «культура слова».

Найбільш прийнятним для нашого дослідження стало таке визначення поняття: «культура мовлення» – це володіння нормами усної і письмової літературної мови (орфоепія, наголос, слововживання, орфографія, морфологія, синтаксис), а також уміння використовувати виражальні можливості мови відповідно до мети висловлювання, комунікативної цілеспрямованості, умов спілкування.

Низка лінгвістів (Литвин Л., Скворцов Л., Шкурятяна Н. та ін.) культуру мовлення пов'язують з мовленнєвою майстерністю індивідуума. Акцентується

увага на необхідності оволодіння на першому етапі нормами літературного мовлення, на другому – мовленнєвою майстерністю, що полягає в умінні вибрати з паралельних варіантів найточніший у змістовому плані, стилістично доречний, виразний, доступний (Л.Скворцов).

Серед ознак культури усного мовлення нами взято за основу такі: правильність, точність, виразність, логічність, багатство, комунікативне спрямування. Оскільки мовлення завжди використовується з комунікативною метою, то до ознак культури мовлення ми відносимо: дотримання формул мовленнєвого етикету, толерантність, уміння шанобливо, ввічливо звертатися до співбесідника, зважити на його вік, стать тощо.

Закарпаття є прикордонною територією, тому на мовленні студентів позначається не тільки наявність діалектизмів, а й вплив мов народів країн-сусідів (Угорщина, Чехія, Словаччина, Румунія, Польща тощо). У нашому випадку маємо справу з поліетнічним середовищем. Поняття «поліетнічний» у науковій літературі [4], [5] характеризується як багатомовний (*поли* – з давньогрецької – багато, *етнос* – народ, його культура).

Таким чином, зміст поняття «поліетнічне середовище» можемо трактувати як багатокультурне середовище. Такому середовищу властиве явище багатомовності. У Великому тлумачному словнику сучасної української літературної мови поняття багатомовності трактується так:

- «1. Стан, коли люди спілкуються багатьма або кількома мовами.
2. Схильність людини багато говорити [5, с.53]».

За дослідженнями вчених (А. Супрун), двомовність в одних носіїв є автономною, а в інших – змішаною. За автономної двомовності обидві мови ізольовані одна від одної, носії мови чітко розрізняють мовні системи, не використовують їх одночасно. За змішаної двомовності має місце інтерференційний вплив рідної мови на другу, що призводить до порушення граматичних форм, лексики, словотвору, орфографії, оскільки вся увага звернена на зміст висловлювання і відсутній контроль над правильністю мовлення. Тому завдання школи сформувати в учнів автономну двомовність. Шлях до вільного і

правильного оволодіння мовленням в умовах двомовності можливий лише за автономного функціонування в голові учня кожної з мовних систем.

У мовній практиці Закарпаття спостерігається користування окремою людиною двома спорідненими або двома й навіть кількома неспорідненими мовами. Оскільки поліетнічне середовище дає можливість розвиватись кільком мовам, то найпоширенішим явищем у поліетнічному середовищі є двомовність. Однак, як засвідчили спостереження, носій мови може володіти не лише двома, але й трьома, чотирма й більше мовами, хоча терміни «тримовний», «чотиримовний» на сьогодні в науковій літературі відсутні.

Мовлення рідною українською мовою мешканців Закарпаття знаходиться під впливом насичення діалектними формами, що спричиняє утворення певних нових форм акценту. Під час паралельного функціонування української та інших мов інтерференція виникає внаслідок звукової подібності, ототожнення з рідною мовою, що також знижує рівень мовленнєвої культури, оскільки з'являються кальки з російської (чи іншої) мови. У мовній практиці Закарпаття спостерігається користування окремою людиною двома спорідненими або двома й навіть кількома неспорідненими мовами. Оскільки поліетнічне середовище дає можливість розвиватись кільком мовам, то найпоширенішим явищем у поліетнічному середовищі є двомовність.

Аналізуючи стан викладання української мови як державної у школах з угорською мовою навчання в умовах Закарпаття, П. Лизанець, зазначає, що мовна взаємодія обумовлює взаємовплив мовних явищ на різних рівнях мовних систем. Результатом цих міжмовних контактів є різного типу інтерференція в мові та мовленні [9].

Як свідчить наше спостереження, студенти володіють українським мовленням, проте воно насичене соціальними діалектизмами, суржилом. Уживаються групи жаргонних слів, які використовуються молоддю для означення понять і предметів навчального процесу (пара, шпори, зачотка, общага, зубрилка, завал тощо)та у спілкуванні зі своїми ровесниками в позааудиторний час (крутий, предки, бабки,

мобілка, шоу тощо). Тому удосконалення культури українського мовлення [7] одне із найважливіших завдань закладів освіти.

Найбільш ефективними формами роботи з удосконалення культури мовлення студентів (за результатами експерименту) Г.Берегова вважає такі:

- застосування інтерактивних імітаційних методів;
- включення в систему завдань і вправ методів редагування та перекладу з метою порівняння засобів української та російської мов;
- проведення нетрадиційних занять (лекції «Приватне спілкування», «Елементи ораторського мистецтва», «Публічний виступ» з елементами монологічного мовлення тощо);
- використання усних мовленнєвих вправ на всіх етапах навчання (конструктивного характеру, що включають лінгвістичний експеримент, синонімічні чи паронімічні заміни, розширення й згортання текстів, переклад, редагування, мікрровисловлювання, мікродіалоги, бесіди та ін.);
- застосування на заняттях системи ділових ігор (ситуаційних та рольових).

В. Михайлюк пропонує модульно-рейтингову систему навчання, в основі якої лежить комунікативно-діяльнісний підхід до формування професійної культури мовлення студентів. Науковець зосереджує увагу на роботі з текстом документа та використанні в ньому комунікативних одиниць різних мовних рівнів залежно від профільної галузі, але не торкається питання формування культури усного мовлення студентів [10].

Найбільш ефективними методами удосконалення культури мовлення Т.Окуневич вважає застосування:

- технології модульного навчання з поділом на міні-модулі, у яких подано теоретичний матеріал, тренувальні, контрольні, тестові завдання і вправи, що сприяють осмисленню мовних норм та корекції усного мовлення;
- імітаційних рольових і навчальних ігор (робота в мікрогрупах);
- моделювання навчальних ситуацій, зокрема в лінгафонному кабінеті, з метою корекції вимови голосних і приголосних звуків та їх сполук, читання вголос, монологічні усні перекази, побудову усних діалогів, прослуховування радіо-і

телепередач, виступи перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю, роботу з орфоепічним словником [11].

– Проведене нами анкетування студентів засвідчує наявність у більшості з них таких проблем:

- труднощі під час складання зв'язних висловлювань;
- нечітке усвідомлення змісту поняття «культура мовлення» і «нормативність мовлення»;
- невміння проаналізувати власне мовлення й мовлення однолітків.

Добір методів і прийомів навчання української мови та визначення серед них оптимальних для формування культури усного українського мовлення студентів проводився нами на основі опрацювання психологічної, психолінгвістичної і лінгводидактичної літератури.

Варто зазначити, що у лінгводидактиці відсутні єдині погляди на класифікацію методів навчання. Системний підхід до проблеми методів навчання знаходимо у працях І. Лернера та М. Скаткіна. Спираючись на їхню концепцію, М. Успенський зробив спробу класифікувати методи і прийоми навчання мови й мовлення, де враховано не лише способи і характер навчальної діяльності, а й відповідність методів змісту й загальній меті навчання.

Дещо іншу класифікацію методів навчання пропонує І. Гудзик. В основі її класифікації – важливе для теорії та практики навчання мови розмежування методів здобуття знань про мову й мовлення і методів формування умінь (мовних та мовленнєвих). До методів здобуття знань І. Гудзик відносить традиційні: слово вчителя (викладача), бесіду, метод спостереження над мовним та мовленнєвим матеріалом, використання наочності, роботу з книгою тощо. Методи формування вмінь і навичок науковець розподіляє на дві групи залежно від того, з мовним чи мовленнєвим матеріалом проводиться робота. Серед них вона виділяє дві підгрупи, які використовуються для формування:

а) умінь і навичок практичного оволодіння мовними засобами (імітація, конструювання і реконструювання (корекція). Ці методи використовуються для формування умінь правильно вживати мовні одиниці в мінімальному контексті,

складати словосполучення, використовуючи слова в потрібній граматичній формі, будувати речення, що, по суті, є конструктивним методом;

б) умінь здійснювати мовний розбір (імітація, вправи на знаходження, розпізнавання мовних одиниць за вказаними ознаками, конструювання, трансформацію).

Ученою розроблено основи двомовного навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи [7].

Прикметним було впровадження нами в практику формування комунікативних умінь студентів як традиційних, так й інноваційних методів і прийомів роботи. Було підтверджено ефективність мовних (некомунікативних) вправ і завдань, спрямованих на виконання дій з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, і мовленнєвих (комунікативних) вправ і завдань. Серед них – умовно мовленнєві навчальні вправи, що передбачали мовленнєві дії студентів у спеціально створених ситуаціях мовлення і власнемовленнєві, або комунікативні, завдання, в процесі виконання яких студенти реалізують акт мовленнєвої діяльності залежно від потреб комунікації.

Наша експериментальна методика побудована на дидактичних й лінгводидактичних принципах у їх взаємозв'язку. Серед дидактичних принципів такі: свідомості у засвоєнні знань, наступності й перспективності, наочності, практичного застосування знань. Крім дидактичних принципів, ми користувалися й лінгводидактичними, які стосуються безпосередньо засвоєння мовних знань і опанування мовлення, зокрема: комунікативного спрямування навчального процесу, мотивації в навчанні мови, розвитку мовного чуття, урахування відхилень від норм літературної мови в мовленні студентів, взаємозв'язку між мовними знаннями й мовленнєвими вміннями, взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Ураховуючи мету, зміст, поетапність у формуванні культури усного українського мовлення, нами здійснено аналіз методів і прийомів та їх упровадження в практику роботи коледжу економічного спрямування. Серед методів використано такі: пізнавальні (пояснювально-ілюстративний, частково

проблемний або метод евристичної бесіди), тренувальні (репродуктивний, оперативний і продуктивно-творчий), інтерактивні (ділова гра, дискусія, метод проектів).

На I етапі – етапі повідомлення знань використовувалися пізнавальні: пояснювально-ілюстративний метод із застосуванням таких прийомів : розповідь викладача, робота з підручником, використання наочності; частково проблемний або метод евристичної бесіди з використанням спостереження за мовним матеріалом, що спричинює проблемну ситуацію, та евристичної бесіди, яка допомагає студентам вийти із ситуації інтелектуального затруднення. На I етапі з метою формування нормативного мовлення застосовувався прийом зіставлення діалектного мовлення й літературної норми. Метою застосування цього прийому було формування вмінь правильного літературного мовлення студентів.

На II етапі – етапі формування мовних і частково мовленнєвих умінь і навичок використовувалися такі методи навчання: репродуктивний, що полягав у виконанні репродуктивних вправ на проговорювання зразків слів, словосполучень, заучування напам'ять віршів і відтворення їх, читання текстів і дослівне переказування їх; оперативний, що мав вияв у мовних вправах і завданнях на аналіз і конструювання словосполучень та речень, і використовувався під час формування фонетико-орфоепічних, лексичних, граматичних умінь; продуктивно-творчий, що реалізувався в процесі виконання мовленнєвих вправ і завдань, які мали навчальний характер.

Крім того, широкого використання набули інтерактивні методи, спрямовані на формування вмінь спілкуватися. Серед них найефективнішими виявилися : методи ділової гри, дискусії й метод проектів. У процесі мовленнєвої діяльності увага надавалася не лише вмінню будувати діалоги, а й дотриманню норм мовленнєвого етикету, толерантності, правильності мовлення. У процесі добору вправ урахувалася специфіка підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Впроваджувались індивідуальна, колективна форми робіт. Особливого значення на заняттях ми надавали умовно мовленнєвим вправам, які передбачають дотримання норм етикету, вживання форм звертання, вибачення, вираження

прохання. Наприклад, викладач пропонує студентам побудувати діалог за уявною ситуацією: «У перший робочий день Ви познайомилися з колегою, але сьогодні при зустрічі не змогли пригадати його імені. Колега звернувся до Вас, називаючи Ваше ім'я. Ви ж не пам'ятаєте, як його звати. Вам незручно. Знайдіть вихід із даної ситуації». Для побудови діалогу викладач призначає двох студентів.

Мовленнєві ситуації, створені на заняттях, є уявними, штучними. Вони змальовуються словесно або за допомогою відеозапису. Можна будувати діалоги на основі сприйнятих на слух розповідей, наприклад когось із працівників підприємств (організацій) про особливості роботи за обраним студентами фахом. Наприклад, студентам спеціальності Ресторанне обслуговування пропонується прослухати розповідь директора готельно-ресторанного комплексу «Аполлон» про особливості спілкування адміністратора ресторану (офіціанта або бармена) з клієнтом. На наступному занятті викладачем створюється уявна ситуація, пов'язана з цією темою, і студентам пропонується розіграти відповідні ролі. «Уявіть собі, що Ви (1-ий студент) – адміністратор готелю-ресторану, а Ви (2-ий студент)– клієнт». Адміністратор повинен обслужити клієнта, запропонувавши йому меню, та поцікавитись, які уподобання та особливості харчування має клієнт. Відповідно клієнт має відповісти на поставлені запитання.

З метою формування мовленнєвих умінь нами використовувався прийом зіставлення діалектного мовлення і літературної норми. В його основі – формування умінь літературно правильного мовлення студентів. Викладач пропонував студентам прослухати аудіозапис, визначити діалектні слова і замінити їх літературними відповідниками. Пропонується один із аудіозаписів (з дозволу студентів), в якому мають місце мовленнєві помилки.

- Ти підготувався до уроків?
- Йой, не кажи про се.
- Що, нічого не навчився?
- Одну економіку вивчив.
- Дуже тяжкі правила, а формули – то значки.
- Може, уйду сухим з води.

Студенти роблять висновки щодо:

- а) вживання (відсутність) звертань під час діалогу;
- б) наявності діалектизмів у мовленні;
- в) складають діалог правильно.

Викладач пропонує студентам завдання: «Перебудувати діалог згідно вимог культури усного українського мовлення».

Продуктивно-творчий метод широко застосовується під час формування вмінь монологічного мовлення. Тут він тісно пов'язаний з іншими методами. Так, на першому етапі формування цих умінь використовується репродуктивний метод – студентам пропонується дослівно переказувати тексти, які є зразком мовлення. Пізніше переказування може стати творчим (стислий переказ, вибірковий, переказ зі зміною особи), однак і тут в основі лежить зразок. Сам переказ не можна віднести до рівня простої репродукції, оскільки слухання – розуміння прочитаного чи прослуханого студентами невідомого тексту, його усний переказ є творчим видом роботи. Побудова зв'язного мовлення потребує творчих зусиль, при цьому це стосується і рецептивних видів мовленнєвої діяльності (слухання і читання незнайомого тексту) і продуктивних (говоріння).

Крім зазначених методів, ми зупинили свою увагу на інтерактивних, спрямованих на формування умінь комунікативного мовлення. Серед них найбільш ефективними були: метод ділової гри, метод дискусії та метод проєктів. У процесі відповідної мовленнєвої діяльності увага надавалась дотриманню норм мовленнєвого етикету та толерантності. Найбільш ефективним, на нашу думку, є метод ділової гри.

1.Метод ділової гри, який дає можливість змодельовати різні мовленнєві ситуації. Наприклад, зі студентами II курсу було проведено віртуальну екскурсію до гіпермаркету «Епіцентр». До початку її проведення визначались мета та завдання мовленнєвого характеру. Одному зі студентів пропонувалось виступити в ролі журналіста і взяти інтерв'ю у генерального директора гіпермаркету «Епіцентр», та у торговельного агента у ролі яких виступали інші студенти. Мета

інтерв'ю [2] довідатися, як гіпермаркет досяг успіху. Студенти виконують відповідні ролі в процесі полілогу.

Ділова гра дає можливість правильно поводити себе в конкретній ситуації, уміти звернутися з проханням, а також з пропозицією.

Пропонуємо гру, що дає можливість активізувати словник студентів професійною лексикою. Гра «Товар-гроші, гроші-товар» (для студентів спеціальності Товарознавство та комерційна діяльність). Група студентів ділиться на чотири команди. Перша команда працює на заводі, виробляючи товар першої необхідності. Студенти викладають на столі макети товарів: телефону, праски, телевізора, музичного центру, електробудильника, міксера. Друга команда студентів укладає договір із заводом на відповідну партію товарів (представник другої команди проводить діалог з представником першої команди). Товари (окремі макети) забирають і вивозять на ринок (перекладають на другий стіл). На ринку є продавці та покупці: за паперові гроші (виготовляють самі студенти) купують товар, торгуючись, збиваючи ціну. Коли товар буде продано, гроші несуть у банк і одержують цінний папір, в якому зазначено суму та процент, який буде нараховано за відповідний термін зберігання грошей. Студенти спілкуються між собою, «продають», «купують», «вкладають» гроші в банк, «обмінюють» валюту.

2. Метод дискусії, який полягає у проведенні групових дискусій з конкретної проблеми. Застосування цього методу доречне в тому випадку, коли студент накопичив певний словниковий запас, володіє конкретним об'ємом умінь та навичок спілкування. Прикладом таких дискусій може бути з'ясування правильності чи неправильності слововживання з точки зору культури професійного мовлення, як-от «водій чи шофер», «адрес» чи «адреса», «багато» чи «чимало». У ході дискусії студенти на основі одержаних знань доводили правильність слововживання. Дискусія давала змогу виявляти, наскільки толерантно студенти уміють висловлювати думки, уживати етикетну лексику.

Цікавим з точки зору культури мовлення було проведення дискусії у формі круглого столу, під час якого невелика група студентів з п'яти-шести чоловік обмінюється думками як між собою, так і з іншою частиною аудиторії. Наприклад:

студентам пропонувалось, максимально використовуючи професійну термінологію, скласти бізнес-план для відкриття власної крамниці «Карпатський кооператор». У ході дискусії студенти будували монологічні висловлювання, дотримувались норм мовленнєвої етики під час офіційно-ділового мовлення.

Крім того, дискусія могла проводитися у формі засідання експертної групи (дискусія зазвичай чотирьох-шести студентів з попередньо призначеним експертом), на якому спочатку всіма учасниками групи обговорюється певна проблема, а потім вони висловлюють аудиторії свою точку зору. Кожен учасник виступає зі своїми пропозиціями. Наприклад: студентам пропонувалась подискутувати про те, як покращити обслуговування населення в закладах системи споживчої кооперації в умовах ринку.

Ефективним, на нашу думку, є використання методу проєктів. Він передбачав проведення студентами дослідницької роботи з презентацією її результатів. Студентам пропонувалася тема проєкту «Мовлення студентської молоді». Дослідницький етап проєкту мав на меті визначити:

- рівень володіння українською літературною мовою студентами;
- молодіжні сленгові вирази, що побутують у мові сучасної молоді;
- трансформування молоддю сленгових виразів у літературну мову;

Студентами самостійно обиралися методи роботи над проєктом – інтерв'ю, діалог, опитування, аналіз Інтернет-джерел. Аналітичний етап проєкту включав аналіз отриманої студентами інформації, вибір способу розв'язання проблеми.

На заняттях з української мови нами використовувались технічні засоби. Серед них: електронні посібники, мультимедійний комплекс, теле та аудіо-техніка. Аудіозаписи давали можливість почути зразки правильного мовлення диктора телебачення або фахівця-декламатора. Демонстраційні мовленнєві взірці допомагали викладачу в поясненні матеріалу, а студенти мали можливість відтворити почуте, удосконалюючи власне мовлення. Використання мультимедійного комплексу проводилось і з метою контролю та корекції мовних та мовленнєвих умінь і навичок студентів. Однією з форм організації навчання стали інтерактивні заняття із застосуванням SMART-технологій і демонстрацією

можливостей комп'ютерної техніки. Суттєва роль у формуванні мовленнєвої культури студентів належить методам контролю та самоконтролю, що використовувались на етапі перевірки рівня сформованості аудіативних та комунікативних умінь. З цією метою нами використовувався контрольний комунікативний метод, який полягав у перевірці вмінь студентів будувати монологи, діалоги, виступи з ораторською промовою. На цьому етапі основним нашим завданням була перевірка умінь студентів вільно спілкуватися, дотримуючись норм літературної вимови.

Значну увагу ми заклали на проведенні факультативних занять. За час роботи факультативу було реалізовано два проекти: «Великодній ярмарок» і «Любив і дихав я вогнем». У процесі здійснення першого проекту студентами було продемонстровано майбутні професійні вміння, знання звичаїв і традицій українського народу. Другий проект передбачав спільну постановку студентами й акторами Закарпатського обласного російського драматичного театру вистави «Любив і дихав я вогнем», присвяченої 200-річчю від дня народження Т.Г.Шевченка.

Таким чином, нами окреслені окремі питання дослідження. Проаналізовано і дібрано методи та прийоми формування умінь усного комунікативного мовлення. З'ясовано, що застосування методів і прийомів має відповідати зазначеній послідовності: на етапі здобуття знань – пояснювально-ілюстративний та частково проблемний або метод евристичної бесіди; на етапі формування частково мовленнєвих умінь і навичок – репродуктивний, оперативний; на етапі формування комунікативних умінь – продуктивно-творчий та інтерактивні. Серед методів найефективнішими виявилися: методи ділової гри, дискусії й метод проектів.

Література:

1. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Галина Дмитрівна Берегова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2002. – 245 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. / Олександр Михайлович Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
3. Бодуэн де Куртэне И. А. Избранные труды по общему языкознанию / Иван Александрович Бодуэн де Куртэне. – М.: Наука, 1963. – 206 с.

4. Вакулик І. Початковий терміноелемент полі- у східнослов'янських мовах: діалектна лексика у нормативних словниках української літературної мови / Ірина Вакулик // Українське слов'янське мовознавство: матеріали міжнар. конф. на честь 80-річчя проф. Йосипа Дзендзелівського. – Ужгород, 2001. – Вип. 4. – С. 130-132.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.
6. Головин Б. Н. Основы культуры речи: учеб. пособие / Борис Николаевич Головин. – М.: Высш. шк., 1980. – 335 с.
7. Гудзик І. П. Двомовне навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи / Ірина Пилипівна Гудзик // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 4. – С. 55-58.
8. Дроздовський Д. Виклики й перспективи реформування сучасної освіти в Україні / Д.Дроздовський // Дивослово. 2018. №1. С.2-7.
9. Лизанець П. М. Державна мовна політика України та методика і методологічні засади викладання української мови у школах області з угорською мовою навчання / П. М. Лизанець // Реалізація державної мовної політики матеріали міжнар. наук.-метод. семінару, 9-10 червня 2009 року, м. Ужгород, Україна / за ред. Ю. В. Герцога. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2009. – С. 45-60.
10. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій»): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Валентина Олександрівна Михайлюк; Націон. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 246 с
11. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тетяна Григорівна Окуневич; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 225 с.
12. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – М.: Соцгиз, 1933. – 272 с.
13. Ющук І. П. Українська мова / І. П. Ющук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.
14. Закон України. Про освіту. (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. З екрану.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

3.1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (Наталія Лалак)

Розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів, інформаційних технологій, підвищені соціальні та кваліфікаційні вимоги до педагогічних працівників зумовлюють необхідність реформування системи освіти. На часі – упровадження нових підходів до організації освітнього процесу в початковій школі, а відтак і до підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців. Найважливіше для вчителя – це професіоналізм, який розвивається та удосконалюється. З огляду на постійні зміни, що відбуваються в системі початкової освіти, актуалізуються потреби оновлення змісту підготовки педагогів, упровадження сучасних технологій в системі освіти. На переконання Л. Гриневич, вчитель початкової школи повинен бути готовим до викликів часу, а підготувати його – завдання сучасних ЗВО [5].

Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в початковій школі приводять сьогодні до відродження такого методичного явища як інтеграція навчання. Актуальність ідеї інтеграції в тому, що вона є оптимальною для розвитку української національної школи, оскільки на сучасному етапі спостерігається ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного школярам для засвоєння. В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та демократизації.

Підготовка до інтегрованого навчання молодших школярів розглядається науковцями як процес, що спрямований на набуття та удосконалення майбутніми фахівцями своїх професійних знань, розвиток їх педагогічних умінь, особистісно-професійних якостей, мотиваційно-ціннісної сфери, накопичення і збагачення особистісного та професійного досвіду використання інноваційних інтегрованих технологій навчання, формування психолого-педагогічної та практичної готовності педагога до інтегрованого навчання. Відтак складником, що з одного боку, має ключове значення для підготовки вчителя, а з другого – є її важливим результатом,

виступає готовність до конкретної професійно-педагогічної діяльності, зокрема до інтегрованого навчання молодших школярів.

Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я.Коменським у праці «Велика дидактика». Педагог зазначав: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку» [8]. У працях науковця звертається увага на необхідності системного підходу до організації навчання: «Усі знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках». Я.Коменський вважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами.

Наступником цих ідей був і Й.Песталоцці. У творі «Лінгард і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання. Не втратили актуальності думки Д.Локка про доцільність наповнення змісту одного предмета фактами інших. У XIX столітті К.Ушинський зробив найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів. Він спроектував модель, структуру, напрямки інтеграції. Педагог справедливо вважав, що знання та ідеї, які повідомляються будь-якими науками, повинні органічно об'єднуватися у світлий і, по можливості, широкий погляд на світ та життя взагалі [8, с.132]. Наступний період формування уявлень про інтеграцію змісту освіти припадає на XX століття. Вчені російської школи заперечували багатопредметність у школі і при цьому розмежували інтеграцію та міжпредметні зв'язки. Свій розвиток ідеї інтеграції одержали у 60-х рр. XX ст., коли В.Сухомлинський проводив «уроки мислення в природі». Це один з найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності з однією метою [8, с.12]. Перші практичні спроби створення системи освіти на проблемно-комплексній інтегрованій основі було зроблено Д.Дьюї, С.Шацьким тощо. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо певної загальної проблеми. У розв'язанні проблеми дослідження значний внесок зробили представники вітчизняної педагогічної науки і практики С. Русова, В. Сухомлинський. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л.Виготського, В.Давидова, В. Зінченка,

Е.Носенко, Ю.Самаріна. Питанням розкриття особистісно-розвивальних можливостей інтеграції змісту навчально-виховного процесу присвячені роботи психологів О.Запорожця, І.Кулагіна, М.Лейтеса, О.Леонтьєва, І.Лернера, С.Рубінштейна. Сутність інтеграції, як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях О. Алексєєнко, С.Гончаренка, М.Вашуленка, С.Загв'язінського, В.Тименка, С. Якименка [6, с.23].

У теорії та практиці початкової школи інтеграції знань приділяється велика увага. Так на думку М.Вашуленка [10] для цього існують об'єктивні причини і умови. Зокрема: необхідність усунути перенавантаження учнів, скоротити кількість навчальних годин, віддати їх для предметів розвивально-виховного циклу; інтегрований курс у початкових класах може бути введений без додаткових витрат самим класоводом, так як йому доводиться навчати школярів цих предметів у традиційній ізоляції (на відміну від старших класів де інтеграція курсів вимагає: переучування вчителя та наповнення його знаннями з інших предметів, що інтегрують з тим, що він викладає тощо).

У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні тлумачення дефініцій «інтеграція», «інтегроване навчання». Це пояснюється тим, що інтеграція виступає складним широким багатомірним явищем а також пов'язана з рядом інших наукових понять. Тому у кожному конкретному випадку науковці виводять означення інтеграції знань, спираючись на сукупність суттєвих ознак, властивостей та характеристика. До споріднених з інтеграцією понять належить: взаємодія, узагальнення, синтез, комплекс, тощо. Термін «інтеграція» у словниково-енциклопедичних виданнях розглядається у мовному, філософському, логічному, соціологічному та інших аспектах й означає об'єднання в єдине ціле будь-яких частин або елементів, визначається як процес або дія цього об'єднання [4; 6].

З урахуванням сутнісних ознак «інтегроване навчання молодших школярів» розглядаємо як організацію навчального процесу, спрямованого на забезпечення оптимальних умов для повноцінної реалізації молодшим школярем своїх внутрішніх ресурсів у навчально-пізнавальній діяльності; формування його ціннісних орієнтацій, усвідомлення своєї самоцінності, самоствердження з

урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, що охоплюють усю систему його поведінки. Основними чинниками ефективного впровадження інтегрованого навчання у початковій школі є: індивідуально-типологічні особливості молодших школярів, педагогічна майстерність вчителя, зміст навчання, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, учнівський колектив, адміністративне управління

Науковці та педагоги-практики виділяють такі форми інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані уроки, інтегровані курси, інтегровані підручники, інтегровані завдання. Методичними принципами інтеграції навчальних предметів в сучасній початковій школі є: опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін; зближення однорідних предметів тощо. Зупинимось на їх аналізі детальніше.

Одним із напрямків методичного забезпечення уроків у початкових класах, як зазначає О.Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту. Педагог визначає інтегрований урок як такий, що проведений на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми [19, с.15]. Такі уроки, на її думку, сприяють інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якість явища, поняття, включити учнів у різні, несхожі між собою, види діяльності, досягти цілісності знань [19, с.16].

Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів з основ наук. На сучасному етапі розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, яка складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін) [9; 20]. Поява інтегрованих уроків викликана гуманізацією, гуманітаризацією сучасної освіти, тенденціями переходу від предметно-змістовного принципу засвоєння знань до вивчення цілісної картини світу, розвитку системного мислення учнів. Під час інтегрованих уроків відбувається викладення нового матеріалу блоками, використовуються різні види навчальної та творчої діяльності. На таких уроках

об'єднується зміст різних дисциплін, відбирається й об'єднується навчальний матеріал різних предметів з метою систематичного, цілісного, різнобічного вивчення важливих тем. При цьому відбувається формування якісно нових знань, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю, системністю. При такій організації навчального процесу відбувається системне викладення знань у нових зв'язках, виключається однобічність у формуванні особистості учня.

У дослідженнях М. Фіцули зазначено, що для інтегрованих уроків характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їх оптимальному розвитку та вихованню. Однак, виявляючи особливості цих типів уроків, педагог акцентував увагу, що на інтегрованих уроках матеріал деяких тем подається блоками», тоді як «міжпредметні уроки ставлять за мету «спресувати» матеріал кількох предметів» [8, с.167].

Роз'яснюючи відмінність інтегрованих уроків від уроків із застосуванням міжпредметних зв'язків О.Комар, О.Лобановська, Л.Лаптева зазначають, що інтеграція передбачає об'єднання матеріалу з двох або більше предметів для цілісного його сприймання, а при застосуванні міжпредметних зв'язків на уроці використовується певний матеріал з інших предметів. Якщо зміст уроку зінтегровано з різних видів діяльності для створення у свідомості та уяві дітей якогось певного цілісного образу – це урок інтегрованого змісту. Особливість такого уроку в тому, що в ньому поєднуються блоки знань з різних предметів та різні види навчальної і творчої діяльності. Інтегровані уроки ґрунтуються на принципах гуманізму, співробітництва, на майстерності та творчості педагога. Під час такого уроку вчитель керує навчальною діяльністю учнів – засвоєнням і застосуванням знань, формує цілісне, самостійне мислення школярів, їх емоційну, естетичну, моральну сферу. Інтегровані уроки сприяють розвитку мислення, мовлення, уваги, пам'яті, творчості, самостійності молодших школярів.

Уроки з міжпредметним зв'язками та інтегровані уроки О. Савченко називає різними дидактичними поняттями, оскільки міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми. На її думку, уроки з

міжпредметними зв'язками – це «окремі короточасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Тобто міжпредметні зв'язки передбачають використання запитань і завдань із матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми. Натомість під час інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі» [19, с. 28].

Інтегровані уроки об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються окремо, об'єднані навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприйняття, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. Співзвучну точку зору висловлює Н.Присяжнюк, яка вважає, що інтегрований урок – це урок, побудований на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою [18, с.27].

Отже, інтегрований урок передбачає поєднання блоків знань з різних предметів та різних видів діяльності, підпорядкованих одній темі. Відмінність інтегрованого уроку від традиційного полягає в тому, що предметом вивчення на такому разі виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах. Це широка палітра використання міжпредметних зв'язків та різнобічно розподілених об'єктів, своєрідна структура, методи, прийоми та засоби навчання.

Аналіз ряду уроків, представлених у дослідженнях науковців [13;19] показав характерні риси та особливості інтегрованого уроку:

- учитель повинен бути майстром своєї справи, вести або готувати урок можуть декілька педагогів, але цілі уроку повинні відображати його специфіку: інтегрованість у змісті навчального матеріалу;
- можливе встановлення більшої кількості зв'язків на інтегрованому уроці;
- учні повинні проявляти максимальну самостійність у навчальній та пізнавальній діяльності;
- інтегрований урок повинен будуватися на співробітництві вчителя і учнів;

– підготовка інтегрованого уроку повинна здійснюватися засобами різних видів аналізу навчального матеріалу: виховного, дидактичного, психологічного тощо.

Слід зазначити, що найчастіше – це уроки узагальнення та систематизації практичних знань умінь та навичок, комбіновані уроки. Інтегрований урок може будуватися в межах одного навчального предмета – це внутрішньопредметна інтеграція; або внаслідок інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін залежно від уміння вчителя здійснюється інтегрування науково-методично і правильно – це вже міжпредметна інтеграція але вони змістові основи інтегрованого уроку.

Для уроків з внутрішньопредметною інтеграцією характерна спіральна структура на основі принципу концентричності. Процес пізнання за такої організації може здійснюватися від часткового до загального, або навпаки зміст поступово збагачується новими відомостями, знаннями. Особливості інтегрованих уроків полягають в тому, що учні на таких уроках не гублять з поля зору вихідну проблему, а розглядають, поглиблюють, розв’язують її. Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика характерні різні підходи міжпредметних зв’язків по горизонталі та вертикалі.

Як показує досвід, для розвитку у дітей широкого гуманітарно-екологічного мислення, сприймання ними цілісної картини світу і морально-естетичного виховання школярів, учені пропонують використовувати міжпредметні зв’язки по вертикалі, де шкільні предмети об’єднуються за принципом діалогів на задану тему. Тема містить у собі конкретний зміст, образ, емоційний стан моральний та естетичний зміст. Наприклад, протягом навчального тижня вчитель кілька разів виходить на вертикальну тему і розкриває її через зміст різних предметів не змінюючи спільної теми уроків (програмної чи додаткової). Але підхід до розкриття тих чи інших аспектів різний: нові творчі вправи, завдання, проблемні діалоги, пояснення, введення девізу, що надає емоційно поетичний образ теми її естетичний зміст, тощо.



Рис. 1. Приклад ментальної карти на вивчення теми
«Читання слів, речень і текстів з буквою я. Аплікація «Ялинка – лісові красуні»

Послідовність тем визначаються календарем, порами року, святами державними чи релігійними. Кожна тема містить різні моральні, екологічні, економічні проблеми. Інтеграція тут здійснюється на основі широкого охоплення життєвих явищ. Зміст і логіка визначається за віковими особливостями учнів та їх підготовленістю до мислення, судження, вміння виділяти основне. Так у першому класі можна провести інтегрований урок з навчання грамоти та образотворчого мистецтва (Тема «Читання слів, речень і текстів з буквою я. Аплікація «Ялинка – лісові красуні») з використанням ментальних карт.

Навчальні плани початкової школи за останні роки поповнилися інтегрованими курсами, які зреалізовані в педагогічній практиці. До прикладу, впроваджений в кінці ХХ ст. інтегрований курс «Я і Україна» (автори В.Ільченко, К.Гуз) був спрямований на розв'язання інтегрованих завдань з природознавства, суспільствознавства, народознавства [21]. Зміст курсу давав змогу учням набути цілісні знання про людину і її життєвий світ – про природу рідного краю, рід, родину, народні традиції, духовний спадок минулих поколінь українського народу. Основою формування цілісності знань було уявлення школярів про найзагальніші зв'язки у природі, які відображені в закономірностях природи.

Свою цінність мав курс «Художня праця» (автор В.Тименко), орієнтований на формування в учнів цілісної картини культурного простору, виховання особистості, що усвідомлює соціальну й індивідуальну необхідність праці; забезпечення єдності у сприйманні довкілля емоційною, інтелектуальною і сенсорною сферами духовного життя учнів; розвиток творчої активності школярів у художній праці на основі взаємодоповнюваності думок, почуттів, практичних дій [7]. Вартий уваги інтегрований курс «Основи здоров'я і фізична культура»(автори О.Савченко, Т.Бойченко), що був спрямований на розуміння учнями здоров'я як інтегрального результату, який залежить від багатьох чинників (соціальне і духовне благополуччя людини, її адаптація до оточення і внутрішній комфорт) [17].

Як показує практика, інтегровані курси у початковій школі поступово зменшують кількість обов'язкових навчальних предметів і таким чином запобігають перевантаженню учнів. Відомий психолог Л. Занков вважав, що без знань з біології,

географії, історії, закладених ще в початковій школі, неможливе виховання в дітей якостей людини-громадянина. Ці знання, на його думку, сприяють широкому охопленню явищ світу в його багатогранності, вони вчать сприймати факти, явища навколишнього світу в часі і просторі. «Матеріал повинен бути поданий так, щоб у дітей склалася цілісна яскрава картина природних умов і життя людей у різних країнах, щоб діти отримали загальне уявлення про весь світ і про нашу планету, на якій живе людство» [13, с.130]. Зміст таких курсів може бути різний як за відбором, так і за структуруванням навчального матеріалу і його реалізацією в навчальному процесі. Інтегровані курси включають у себе природознавство, образотворче мистецтво, трудове навчання, музичне мистецтво, літературне читання та ін.

В контексті нової української школи заслуговує на увагу інтегрований курс «Я пізнаю світ». Цей курс реалізує зміст освітніх галузей Стандарту початкової освіти: громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної, природничої – із залученням змісту інших галузей: технологічної, мовно-літературної, математичної, мистецької. Він має на меті розширити елементарні знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкрити в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та впливом людини на природу; виховувати любов до Батьківщини; формувати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, узагальнювати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків між ними; виробляти практичні уміння і навички.

Відповідно до курсу розроблено посібник «Я досліджую світ». Він передбачає різні види діяльності молодших школярів, що задовольняють їх природні потяги до дослідництва і висновків, конструювання, комунікації, вияву своїх творчих здібностей. Ці види діяльності реалізовуватимуться через систему завдань: «відшукай зайве», «знайди схоже і відмінне», «спостерігай», «досліди», «змоделюй», «установи зв'язки», «придумай», «розіграй сценку» тощо. Посібник структуровано за тематичними розділами. Перший розділ «Про мене» — спрямовано на розширення уявлення дитини про себе, пробудження допитливості до пізнання своїх можливостей та формування навичок самоорганізації, саморефлексії, самостійності, зарадності; усвідомлення нової ролі школяра та формування початкових умінь учитися, розвиток емоційного інтелекту. Розділ

містить такі теми: «Я в школі», «Як я сприймаю світ», «Я пізнаю світ», «Я відчуваю», «Я піклуюся про себе». Кожна тема складається з п'яти навчальних модулів. Учитель самостійно вирішує, який із навчальних модулів потребує більше часу для опрацювання учнями. Завдання посібника сприяють розвитку критичного, логічного, творчого мислення, формуванню пошуково-дослідницьких умінь, розвитку спостережливості, творчої уяви, допитливості та формуванню позитивної пізнавальної мотивації навчання. Для формування дослідницьких навичок учнів у посібнику передбачено навчальні модулі «Я спостерігаю», «Я вимірюю», «Я досліджую». Уведення таких тем важливо, оскільки з методами пізнання школярі знайомляться вже в 1-му класі. Для формування вмінь спостерігати, вимірювати, проводити дослід передбачено завдання і під час вивчення інших тем. Введення навчального модуля «Я досліджую» дозволить практично познайомити першокласників із цим методом пізнання. Практичну зорієнтованість інтегрованого курсу «Я досліджую світ» забезпечує виконання завдань предметно-перетворювальної діяльності, що передбачає планування дій у процесі виготовлення виробу, формування навичок спільної діяльності, розвитку творчих здібностей. Основне спрямування предметно-перетворювальної діяльності в перших класах передбачає розширення сенсорного досвіду дітей, розвиток моторики рук, координації рухів, формування пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення та ін.), початкових прийомів роботи з інструментами. Таким чином, реалізація створення інтегрованих навчальних курсів досить складна, дуже важливо педагогам визначити яким чином методично правильно представляти учням цілісну картину світу.

Як показує практика, ефективним способом інтеграції змісту початкової освіти є використання на уроках в початковій школі інтегрованих завдань. На сучасному етапі навчання вже не достатньо логічного і послідовного викладу матеріалу—його потрібно опрацювати і побудувати так, щоб максимально залучити учнів до процесу пізнання. Цього можна досягти через цілісну, логічно обґрунтовану систему інтегрованих завдань [18]. Переважно використовується система інтегрованих завдань, як засіб збудження інтересу до навчання. Основними

умовами ефективності інтегрованих завдань є врахування обсягу, складності і кількості інформації, яка сприймається, навчальних можливостей учня, психологічної готовності працювати, професійної підготовки вчителя.

Аналізуючи шляхи побудови системи інтегрованих завдань, встановлено, що «ключовим моментом є вибір критеріїв змісту завдання, оскільки навчальний матеріал, який входить до змісту інтегрованих завдань, здебільшого належать до різних предметів і об'єднання його навколо однієї ідеї – питання надзвичайно важливе» [18].

Інтегрованими можна назвати такі завдання, які мають за мету «синтез змісту (способів пізнання) з декількох тем, розділів програми або видів діяльності навколо однієї теми», тобто правильніше визначити, що це серія (цикл, система) завдань, проведення якої зумовлено пошуками шляхів формування у дитини цілісного світогляду, який важко розвивати в умовах предметної системи навчання.

Наприклад, на уроці «Весна іде, красу несе» (Літературне читання, 3 клас), де інтегруються знання з мови, мовлення, природознавства, художньої літератури, музичного мистецтва та образотворчого мистецтва учні здійснюють спостереження за живими об'єктами природи [14, с.310]. Для творення зв'язного тексту, дітям пропонується така система інтегрованих завдань:

1. Закличемо весну;
2. Зробимо відкриття;
3. Доберемо антоніми;
4. Послухаємо легенду;
5. Поринемо в поезію;
6. Складемо оповідання;
7. Зав'яжемо «вузлик» на пам'ять.

Після спостереження у живій природі школярі, використовуючи знання з природознавства, закликають весну, співаючи заклик-веснянку. Слухають музику, співвідносять споглядання в природі з строєм музичного твору.

– Що відображають звуки? (сходить сонце, блищить роса, оживає природа, розпускаються квіти, прокидаються пташки, дзюркотить струмочок і сама Весна пішла у веселий танок).

(Перед дітьми у маленьких вазочках первоцвіти – проліски, мати-й-мачуха, гусяча цибулька, фіалки, ряст).

– Що допомогло нам відчувати красу?

(Споглядання у живій природі за змінами, квітами, слухання музики).

– А як ще можна відчувати красу?

Діти слухають легенду про Нарциса, оглядають живу квітку і відповідають на питання:

– Що ж зробило красеня потворним?

(Байдужість, самозакоханість, зазнайство – риси, які народжують ще більш потворну – егоїзм).

Діти вчаться добирати слова-антоніми.

(Краса – потворність, зрада – вірність, любов – ненависть, зло – добро, щирість – заздрість, брехливість – правдивість).

Далі на занятті йдеться про збереження краси і робиться висновок: «Той, хто нищить красу – стає потворним». Творяться тексти за поданим початком.

Якось навесні хлопчик побачив дивну квітку. Вона йому дуже сподобалась. Вона була... (включається опис). Хотів було зірвати ...

(Далі діти вибирають варіанти);

1) ... а квіточка промовляє: «Не губи! Не ..., дай ... білим світом».

2) ... як раптом помітив краплинку на пелюстці. Йому здалося, що ...

Кінцівку також можна придумати за варіантами:

1) живи, квітонько, рости, красуйся ...

2) моя рука ніколи і нікому не ...

3) краще я тебе (намалюю, сфотографую, приведу до тебе ...).

В кінці зачитується оповідання В.Сухомлинського «Хлопчик і дзвіночок конвалії». Після чого доцільно провести узагальнюючу бесіду:

– Хто нас вчить відчувати красу?

(Матінка-природа).

– Чи всяк може її побачити?

(Напевно, не кожен).

– В чому проявляється краса людини?

(У рисах, вчинках, поведінці).

Діти згадуються висновок, прислів'я:

– З краси води не пити. Не все золото, що блищить.

І нарешті вузлик на пам'ять:

«До краси можна доторкнутись тільки серцем».

Структура системи інтегрованих завдань пов'язана із: 1) вимогами, спрямованими на формування знань, умінь і навичок учнів; 2) змістом доступних міжпредметних зв'язків; 3) можливостями дидактичного забезпечення навчального процесу; 4) рівнем досягнутих знань та умінь з даного предмета [18, с.311]. Важливим фактором для розробки системи інтегрованих завдань є узгодженість із загальною структурою навчального курсу. При цьому вид інтегрованого завдання визначається за належністю до тематичного розділу навчального плану, формою навчання та критеріями відбору навчальної інформації. Іншими словами, інтегровані завдання це серія (цикл, система) завдань, проведення яких зумовлено пошуками шляхів формування у дитини цілісного світогляду, які важко розвивати в умовах предметної системи навчання. У загальноосвітніх закладах переважно використовується система інтегрованих завдань, як засіб збудження інтересу до навчання. Основними умовами ефективності інтегрованих завдань при цьому є врахування обсягу, складності і кількості інформації, яка сприймається, навчальних можливостей учнів, психологічної готовності працювати та професійної підготовки вчителя. Аналізуючи шляхи побудови системи інтегрованих завдань, О. Савченко зазначає, що «ключовим моментом є вибір критеріїв змісту завдання, оскільки навчальний матеріал, який входить до змісту інтегрованих завдань, здебільшого належить до різних предметів і об'єднання його навколо однієї ідеї – питання надзвичайно важливе» [19, с.8].

Отже, тенденція розвитку суспільства та вітчизняної освіти свідчить про необхідність подальшої інтеграції знань із різних галузей наук, розробки інтегрованих курсів, підручників, інтегрованих технологій навчання. Як показує практика, методичними принципами інтеграції навчальних предметів впочатковій школі є: опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін; зближення однорідних предметів тощо. Актуальним завданням для майбутніх вчителів початкової школи в контексті сьогодення є формування у молодших школярів умінь комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей та методів з однієї науки в іншу. Саме це лежить в основі творчого підходу до наукової, навчальної, художньої діяльності людини в умовах науково-технічного прогресу.

Література:

1. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти / І. Д. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3-4. – С. 7-23.
2. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н.М.Бібік // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету]: зб. наук. праць. – Бердянськ: БДПУ, 2012. – С. 20-42.
3. Вашуленко М. С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні / Вашуленко М.С. // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Випуск 50. – Львів: ЛНУ ім. І Франка, 2010. – С. 60-72.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1230 с.
5. Вознюк О. В. Проблема наукової й предметної інтеграції знань / О. В. Вознюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 15. Частина II. – Глухів: ГНПУ імені О. Довженка, 2010. – С. 43-50.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
8. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К.: ЮРІНКОМ ІНТЕР, 2008. – 1040 с.
9. Єрмоленко С. Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бібік, О. Г. Тодор за ред. С. Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.

10. Жара Г. І. Теоретичні основи формування та розвитку понять міжпредметного характеру / Г. І. Жара // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – С. 56-70.
11. Зязюн І. А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дій вчителя / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – № 3. – 2014. – С. 18-27.
12. Ігнатенко Н. Компетентнісно-орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 40-48.
13. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). – Чернівці: Рута, 2004. – 359 с.
14. Іванчук М.Г. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. Вип. 1. – К., 2004. – С.77-82.
15. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи : сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа. – 2011. – № 1-2. – С. 30-31.
16. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
17. Кузь В. Кадри для «школи нового покоління» / В. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С.31-34.
18. Присяжнюк Н.І. Інтегровані уроки / Н.І. Присяжнюк // Початкова школа. – 2006. – № 8. – С. 27-31.
19. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 5. – С.2-8.
20. Хомич Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л.О. Хомич // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Вип. 1.30. Педагогічні науки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/2_4.pdf
21. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки в початковій школі / О.Ю. Чекіна. –Харків: Основа, ПП «Тріада+», 2007. – 128 с.

3.2. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ (Ольга Хома)

У Законі України «Про освіту» зазначено, що мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова (право гарантовано на вивчення рідної мови, якщо відрізняється від української). Означений Закон націлює на всебічний розвиток

особистості, її соціалізацію, формування у процесі навчання ключових компетентностей. Окремі із них (Розділ 2, стаття 12) сформульовано таким чином:

❑ вільне володіння державною мовою;

❑ здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;

❑ громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;

❑ інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [4].

Концепція Нової української школи визначила пріоритети у навчанні молодших школярів. У Методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України сказано, що сприйняття світу учнями 6-10 років за своєю суттю є цілісним, як цілісне і саме докільля. Потреба подолати протиріччя між розподілом освітнього процесу на окремі предмети, з одного боку, і цілісністю світу та цілісністю сприйняття дитиною докільля, з іншого, потребує активного запровадження інтегрованих уроків. У межах таких уроків вивчається підпорядкований одній темі матеріал із різних навчальних предметів. Методика таких уроків розробляється вчителями на міжпредметній основі з урахуванням дидактичної доцільності, а їх змістова і структурна цілісність забезпечується добором об'єкта вивчення. Головною метою інтегрованих уроків має бути не виклад максимального об'єму інформації, а формування цілісної картини світу і підвищення пізнавального інтересу учнів [6].

Виходячи з цього, змінюються підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови. Поняття «готовність вчителя до навчання української мови» набуває нового змісту.

Проблема готовності до професійної діяльності є предметом дослідження як психологів, так і педагогів (Л. Кандибович, З. Курлянд, А. Линенко, С. Максименко, В. Моляко, О. Мороз та інш.). Готовність [8] це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогножуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості [8, с. 227]. За З. Курлянд, компонентами готовності до педагогічної діяльності є: професійна самосвідомість, ставлення до діяльності чи настанова, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості [8, с. 228].

Завдання, що стоять перед викладачами педагогічних вищих навчальних закладів у процесі викладання методики навчання української мови, на нашу думку, передбачають:

- розуміння філософії початкової освіти;
- ознайомлення студентів із Концепцією Нової української школи, Новим Державним стандартом початкової загальної освіти («Мовно-літературна галузь») та іншими законодавчими актами в галузі освіти;
- визначення сучасних тенденцій в розвитку лінгводидактики, враховуючи європейський досвід навчання молодших школярів;
- оволодіння інноваційними освітніми технологіями навчання і впровадження їх в практику роботи початкової школи під час проходження педагогічних практик;
- формування в студентів практичних умінь і навичок проведення уроку української мови в початковій школі на основі інтеграції;
- підготовка креативного вчителя, який стане носієм національної й світової культури;
- формування у майбутнього педагога фахової компетентності, інноваційної зокрема.

За словами О. Бартків, компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-

виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога [1].

Виходячи з означених досліджень, під поняттям «готовність майбутнього вчителя до навчання української мови» ми розуміємо сформованість у студентів фахової інноваційної компетентності, здатність до професійної творчої діяльності; володіння цінностями, необхідними для формування національно мовленнєвої особистості.

За словами О.Савченко [9], основою професійної підготовки майбутнього вчителя є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Автор доходить висновку щодо необхідності оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Науковець акцентує увагу на необхідності врахування тих змін, що відбулися в суспільстві й пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизацією і комп'ютеризацією. Важливим є висновок автора про те, що у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки.

В умовах вищої школи підготовка майбутнього вчителя до навчання молодших школярів української мови здійснюється у процесі лекційно-практичних занять та під час проходження різних видів педагогічних практик. Складаючи навчальну, робочі програми з методики навчання української мови, нами враховано те, що українська мова в початковій школі є не тільки предметом, а й засобом навчання та виховання, зокрема національно-патріотичного.

«В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора.... Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність», – писав В. Сухомлинський [10, с.160]. Слово впливає на свідомість людини, її почуття, формує думку. За словами вченого, навчання мови – це людинознавство, бо в слові поєднуються думки, почуття, ставлення людей до навколишнього світу.

Лінгводидакти (М. Вашуленко, Т. Донченко, К. Пономарьова, М. Пентилюк та інші) визначають провідну роль уроків української мови у формуванні особистості. За словами М. Вашуленка, «саме за допомогою засобів мови, початкових знань про діалектичні закономірності її побудови у молодших школярів закладаються основи усвідомлення слова не тільки як духовної, а й матеріальної одиниці, формується любов до рідної мови, історії, культури і літератури свого народу [5, с. 12].

Вважаємо, що важливим на лекційних заняттях є не стільки повідомлення нових знань, скільки створення умов для з'ясування інноваційних підходів до навчання рідної мови, ознайомлення з Модельною програмою, з технологіями навчання, формування умінь й навичок розв'язання професійно-методичних завдань, залучення студентів до активної пошукової та наукової діяльності у процесі самостійної роботи. На практичних заняттях стає необхідним пропонувати квазіпрофесійні завдання, які є наближеними до умов реальної фахової діяльності і мають творчий характер.

Наприклад, лекційне заняття на тему «Методика вивчення теми «мова і мовлення» в початковій школі» націлює студентів на розуміння цих понять, важливості добору методів, прийомів пояснення означеної теми, виокремлення тренувальних вправ. Молодші школярі повинні мати уявлення про мову як засіб спілкування, ознайомитися з поняттями «державна мова», «усне» і «писемне» мовлення та культурою спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях. Модельна програма (1 клас) передбачає засвоєння понять «розмовляю українською мовою», пишу українською мовою» та інші [7].

М.Вашуленко [5], розкриваючи методику вивчення розділу «Мова і мовлення», акцентує увагу на формуванні культури мовлення й етики мовного спілкування. Відомості про мову й мовлення учні мають не заучувати, а засвоювати в процесі навчання. У результаті має виробитися свідоме ставлення до власних усних і писемних висловлювань, прагнення уникати помилок, дотримання етики мовлення – невід’ємної частини культури спілкування. Робота над досягненням цієї мети починається на спеціально відведених уроках і продовжується в процесі вивчення всіх тем і розділів програми, на заняттях з розвитку зв’язного мовлення. За методичними рекомендаціями М. Вашуленка, навчальний матеріал на уроці не може бути просто викладений учителем – таку розповідь дітям було б важко сприйняти. Основою роботи має стати підручник, головними методами – спостереження мовних явищ і бесіда, у проведенні якої слід постійно спиратися на мовні знання і мовленнєвий досвід учнів, поступово збагачуючи його. Однак учитель повинен постійно спрямовувати бесіду, роз’яснювати наведене в підручнику, за потреби – доповнювати новими фактами.

Наше дослідження показало, що в практиці роботи початкової школи для вивчення теми «Мова й мовлення» пропонуються як традиційні, так й інноваційні методи навчання. Серед традиційних методів перевага надається таким, як: розповідь, робота над інформаційною статтею, евристична бесіда, аналіз мовного взірця; серед інноваційних – інтерактивним, створення асоціативного куща, «Криголам», «Вузлик» та інші. Фрагменти уроків із їх застосуванням.

Метод «Акваріум». Тема «Українська мова [?] державна мова»

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

1. Робота в групах. Учні об’єднуються в групу, яка працює в центрі класу в «акваріумі». Решта учнів працюють у парах і виконують індивідуальні завдання на картках. Група в «акваріумі» отримує завдання: прочитати текст, з’ясувати за допомогою тлумачного словника значення окремих слів, обговорити в групі. Коли група починає вголос формулювати свої думки, решта учнів слухають, а потім включаються в дискусію. Після цього в «акваріумі» займає місце інша група учнів.

Метод «Аукціон знань». Означений метод використовується здебільшого на уроках узагальнення знань. Наприклад, у кінці вивчення розділу «Мова і мовлення» (4 клас) учням пропонується назвати усі терміни і їх визначення до цієї теми. Переможцем стає той, хто називає останній термін.

На практичних заняттях студентами моделюється фрагмент уроку, удосконалюється методика застосування окремих методів навчання, до прикладу, методу гронування чи створення сенкану.

Гронування є стратегією навчання, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито на певну тему. Вона націлена, передусім, на стимулювання мислення про зв'язки між окремими поняттями. Це нелінійна форма мислення, яка подібна до принципу роботи нашого мозку. Гронування може бути використане на будь-якому етапі уроку.

Етапи гронування:

1. Напишіть центральне слово або фразу посередині аркушу паперу, на дошці або на будь-якій іншій поверхні для письма.
2. Починайте записувати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми.
3. Коли всі ідеї записані на папері, починайте встановлювати, там де можливо, зв'язки між поняттями.
4. Пишіть стільки ідей, скільки дозволить час, або ж доки всі вони не будуть вичерпані.

Наприклад: центральне слово «школа». Асоціації до нього: рідна, українська, вчитель, клас, урок, дзвінок, учні, батьки, навчання, культура, ввічливі слова тощо.

Сенкан ☐ це п'ятиряддя. Приклад його складання.

1. Мова.
2. Українська, державна.
3. Вивчати, знати, любити.
4. Мова моя українська.
5. Я люблю рідну мову.

У процесі вивчення методики навчання української мови на лекційно-практичних заняттях акцентується увага й на інших ключових питаннях. Важливим

завданням початкової школи є формування орфографічних умінь, що є складовою культури писемного мовлення. Ефективність уроку української мови залежить від урахування характеру мовного матеріалу, внутрішньої його логіки. Так, тема «Апостроф» у початкових класах вивчається двічі: у розділах «Звуки і букви», «Будова слова». У першому випадку маємо на письмі фонетико-графічне написання, яке безпосередньо визначається вимовою. Головним у методиці його вивчення є розвиток слухо-вимовних умінь. Лінгводидактична основа вивчення правила – слуховимовна з послідовним застосуванням звуко-графічного зіставлення. У другому випадку маємо фонетико-морфологічне написання. Аналіз орфограми за характером свідчить, що під час засвоєння написання важливими є вміння розрізняти голосні та приголосні звуки в слові, зіставляти звуковий та буквений склади слова, визначати будову слова. Від цього та від лінгвістичної природи написань залежить добірка правописних вправ.

Серед критеріїв визначення орфографічних вправ нами виокремлено соціокультурний. Учитель повинен дібрати такі вправи, зміст яких знайомить учнів з історією нашої держави, її символами, рідним краєм. Ураховуючи технологію текстоцентризму, орфографічний аналіз тексту буде доцільним і сприятиме формуванню комунікативних умінь.

Наше дослідження показало, що в 1-2 класах ефективною вправою є списування. У методиці початкової школи відомі різні види списування: дослівне, творче, вибіркове. Мета їх використання – запам'ятати правопис слів, формувати культуру писемного мовлення. У практиці роботи початкової школи у 2 класі практикується творче списування. За характером завдань можна виділити такі його види: 1) з граматико-орфографічними; 2) логіко-стилістичними завданнями.

Як показує опитування вчителів початкової школи, навчальний диктант займає провідне місце у формуванні орфографічних умінь. У лінгводидактичній літературі є різні думки щодо ефективності означеної вправи, проте їх застосування, на нашу думку, сприяє системному формуванню правописних умінь.

У статті «Психологія диктанту» С.Болтівець вмотивував роль цього виду вправи під час урегулювання описаних ним домінант сприймання [2, с.20]. Серед

них такі: 1) домінанта первинності у сприйманні образу слова:дібраний для диктанту текст із запланованою кількістю орфограм зосереджує на собі увагу учнів, створюючи ефект новизни, свіжого сприйняття мовних фактів і явищ; 2) домінанта частоти і кількості вживання набуває сили, якщо учень систематично виконує значний обсяг увесь час повторюваних завдань, долає утруднення, що містять у собі певний незмінний компонент; 3) домінанти яскравості й образності та опосередкування у почуттях і переживаннях учня стосуються найбільшою мірою мистецтва навіювання, що виражається у змісті дібраного тексту. Глибина навіювальних можливостей диктанту залежить від інформативності тексту, виразності мовлення вчителя. Виходячи з цього, особливу увагу ми звертали на добірку текстів диктанту.

Вважаємо, що текст повинен бути соціокультурного змісту, високохудожнім, дитячої тематики і спрямований на формування в молодших школярів духовних, моральних цінностей. У методиці навчання української мови диктанти поділяються на дві великі групи: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний, контрольний); 2) диктанти із зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий). Залежно від характеру навчального матеріалу диктанти можуть бути словниковими і текстуальними. Крім того, диктанти поділяють на слухові, зорові, зорово-слухові.

У процесі дослідження нами зацентовано увагу на нестандартних їх видах. Окремі з них:

1.Диктант «намистинка». Це різновид творчого диктанту. Вчитель формулює правило, учні добирають («нанизують») слова і коментують їх написання.

2.Диктант-«акцент». Учитель починає текст-розповідь, учні продовжують його, застосовуючи запропоновані на інтерактивній дошці опорні слова.

3.Диктант-«павутинка». Вчитель читає слова на 2-3 орфографічні правила, учні, записуючи їх, групують за типом орфограми.

4.Диктант з обґрунтуванням. Учитель пропонує слова (речення) на інтерактивній дошці з пропущеними буквами, учні вставляють їх, обґрунтовуючи вибір за формулою: «Я вважаю...».

5. Диктант «Зберемо слово». Учні з'єднують слова-половинки, читають слова, що утворилися і пояснюють правопис. Учителем пропонуються комунікативні завдання (скласти діалог).

Особливої уваги потребує робота над словниковими словами. В оновленій програмі з української мови внесено зміни у перелік словникових слів для кожного класу. Наприклад, із переліку слів для 1 класу вилучено такі: влітку, ворота, гроно, ганок, ґрунт, кватирка, посередині, фартух, якір; додано: комп'ютер та інші. Нами розроблено методику роботи над словниковими словами на основі текстоцентричної технології навчання.

Ураховуючи вікові особливості учнів, пропонуємо на одному уроці вивчати не одне, а декілька слів (2–4 слова), зважаючи на характер орфограми. Доцільно використати один із мнемонічних прийомів – групування слів контрольно-орфографічного списку. Наприклад, за смисловим значенням можна виділити групи слів за темами, поданих в соціокультурній лінії Державного стандарту початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури».

Безперечно, За Модельною програмою перевага надається ігровим технологіям навчання мовних тем. Наше дослідження підтверджує, що гра, поживляючи навчальний процес, виконує різні функції, але домінує мотиваційна й пізнавальна. Елементи зацікавлення, незвичайне, незвідане викликає в учнів багате своїми наслідками почуття подиву, живий інтерес до навчання, допомагає засвоїти будь-який матеріал, пізнати навколишній світ. Гра ставить учня в умови пошуку, викликає радість перемоги, а звідси – прагнення бути швидким, обачним, зібраним, винахідливим, уміти чітко виконувати завдання, працювати в команді, чесно і гідно дотримуватись правил гри.

Гра переслідує дві цілі: навчальну та ігрову. Важливо, щоб ігрове завдання збігалось з навчальною метою. У початкових класах можна запроваджувати ігри: на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення); на розвиток зв'язного мовлення; на складання діалогу; ігри-інсценізації; ігри-конструювання, рольові ігри з елементами сюжету.

У навчальному процесі ця діяльність має форму ігрових ситуацій, ігрового прийому, ігрової вправи. Всі ці форми діяльності націлені на вирішення програмових завдань, засвоєння конкретного мовного матеріалу та формування компетентностей. Суть дидактичної гри полягає в тому, що школярі розв'язують навчальні задачі, запропоновані в ігровій формі, і, таким чином, опановують принципи розумової діяльності, набувають уміння застосовувати знання в різних ситуаціях. У грі вчитель ненав'язливо розвиває інтелект дитини, викликає інтерес до навчання, створюючи «ситуацію успіху», впливає на хід і результати їхньої діяльності. Складовими елементами структури гри є: мотивація до гри, дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, правила гри, ігрові дії, підбиття підсумків. Але ігрова вправа може містити тільки інструктаж до виконання і аналіз кінцевого результату.

Упроваджуючи гру в хід уроку, треба дбати про те, щоб основне дидактичне завдання, що складає її зміст, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації розумової діяльності. Її застосовують на різних етапах уроку: при вивченні нового матеріалу, закріпленні знань та етапі перевірки знань, умінь, навичок. На уроках перевага віддається тим іграм, які передбачають участь більшості учнів класу, щоб вони мали змогу швидко відповідати, зосереджувати довільну увагу.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що на сьогодні нема чітких підходів до визначення дидактичного статусу гри. Вважаємо, що для пізнавальної діяльності молодших школярів вона є тим засобом, що допомагає комунікувати в різних мовленнєвих ситуаціях та засвоїти мовний матеріал. У процесі дослідження ми акцентували увагу на таких мовленнєвих ігрових вправах:

1.Гра-вправа «Керуй своїм диханням».

Обладнання: олівці, ватні кульки.

Хід гри. Учень силою видихуваного повітря перекочує по столу ватну кульку, олівець. Можна трохи ускладнити цю вправу: зробити на столі з трьох олівців «ворота» і запропонувати дути на ватну кульку, пробуваючи загнати її у ці «ворота». Ця гра спрямована на кожного учня.

2. Гра-вправа «Говори правильно».

Обладнання: звукові схеми.

Хід гри. Учитель вимовляє слово, учні відстукують його ритм, таким чином утворюючи мелодію слова, а потім речення. До окремих слів добирають звукові схеми. Перемагає той, хто правильно дібрав звукові моделі до слів.

3. Гра-вправа «Закінчи речення».

Обладнання: предметні малюнки.

Хід гри. Вчитель пропонує початок речення і предметні малюнки. Учні вибирають речення, доповнюють його предметними малюнками. Завершується робота складанням діалогу «Я вибрав цей малюнок, а ти ?». Переможця за кращий діалог обирають учні.

4. Гра «Склади своє речення».

Обладнання: малюнки різної тематики.

Хід гри. Вибрати малюнок і скласти до нього речення із трьох-п'ятих слів. Наприклад: «Ми побували на озері Синевір». Запропонувати учневі доповнити речення одним новим словом і промовити усю фразу повністю. Далі доповнити ще одним словом і знову сказати усю фразу цілком.

Формування комунікативної компетентності є важливим у навчанні молодших школярів. Під комунікативною компетентністю окремі дослідники (Ю. Жуков, Л. Петровська) розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування.

Ми розуміємо комунікативну компетентність як цілісну систему мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують успішне спілкування молодших школярів у певній ситуації. Складовими її є знання, уміння, навички, досвід, культура спілкування.

Для якісного формування комунікативних умінь на уроках рідної мови, на нашу думку, необхідно:

- визначити методи і прийоми навчання української мови в початковій школі;

- вибрати технологію розвитку комунікативної компетентності;
- дібрати систему мовних, мовленнєвих вправ, комунікативних завдань;
- забезпечити розвиток зв'язного мовлення на різних рівнях.

Особливої уваги ми надаємо системній роботі з розвитку зв'язного мовлення за рівнями, серед яких М. Вашуленко виокремлює такі: вимовний, лексичний, рівень словосполучення, речення, текстовий [5]. У той же час науковець акцентує увагу на формуванні культури мовлення (спілкування), що передбачає дотримання ustalених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [5].

Загальновизнано, що робота над значенням і вживанням слова у системі розвитку мовлення є важливою і повинна проводитися з опорою на контекст, який має бути стилістично диференційованим і відображати художнє, наукове, публіцистичне мовлення. Наприклад, ефективність спостережень за лексичним значенням слова, доцільністю його вживання досягається опорою на спеціально дібрані тексти з чітко вираженою живописною функцією слова. Уроки літературного читання, текстоцентрична технологія навчання рідної мови дають можливість зрозуміти слово у контексті, відчутти його значимість й граматичні зв'язки. Тексти сприяють засвоєнню мовних і мовленнєвих знань, формуванню уміння правильно інтонувати висловлювання, вихованню національно-патріотичних почуттів тощо.

Важливе місце на уроках розвитку мовлення має займати робота над формуванням умінь будувати діалог. Оскільки діалогічне мовлення передбачає наявність двох чи більше учасників розмови, то в учнів треба виробляти вміння орієнтувати своє висловлювання на співрозмовника, уважно й зацікавлено слухати інших, будувати репліку-відповідь залежно від того, що сказав співрозмовник. Водночас необхідно удосконалювати технічні характеристики мовлення: регулювати силу голосу й темп мовлення, вчити дітей говорити чітко, дотримуватись відповідної інтонації. Діалогічне мовлення, як мовлення із співбесідником, передбачає уміння культурно поводитися під час бесіди, бути

тактовним і стриманим. Воно завжди підтримується репліками чи запитаннями співбесідника, а також усією ситуацією.

Використання комунікативного підходу в процесі навчання діалогічному мовленню учнів молодших класів дає можливість розвивати їх творчі здібності в обґрунтуванні власних думок і відповідей. Вони навчаються розмірковувати над тими проблемами, які ставляться перед ними в процесі навчання. Оволодіння мовою в 1-4 класах не ставить за мету засвоєння всіх логічних зв'язків, можливих у діалогічному мовленні. У центрі уваги вчителя мають бути хоча б найхарактерніші з них.

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане з ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу: часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Поза мовленнєвою ситуацією вони не завжди зрозумілі.

Діалогічне мовлення є більш уживаним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характеристики того, про що йдеться. Кожний із учасників діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого партнера. Діалогічне мовлення є завжди більше насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює припущення, жаль тощо. Тому у цьому аспекті діалогічне мовлення легше, ніж монологічне.

Навчання учнів діалогічному мовленню здійснюється поетапно, від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу. З цією метою доцільно використовувати завдання на відтворення, розігрування діалогів із прочитаних казок, оповідань; на доповнення незавершеного діалогу; побудову діалогу за зразком; складання діалогу з опорою на допоміжні матеріали; побудову діалогу за ситуативним малюнком; створення діалогу за описаною ситуацією.

У процесі розвитку діалогічного мовлення, працюючи над удосконаленням умінь ставити запитання і давати відповіді, доцільно використовувати завдання, спрямовані на засвоєння й застосування формул мовленнєвого етикету.

Монологічне мовлення передбачає побудову зв'язних висловлювань. З метою формування й розвитку умінь будувати усні розповіді, описи, міркування, есе, доцільно використовувати репродукції картин, малюнки, серії малюнків, запитання, опорні слова тощо.

Завдання творчого характеру слід пропонувати після попередньої підготовчої роботи: розгляду малюнків, пригадування випадків із власного життя тощо. У процесі написання творчих робіт особливої уваги потребує мовна підготовка, словниково-орфографічна зокрема.

Виклад думок у монологіях характеризується більшою послідовністю, доказовістю і зв'язністю. Виходить, що і словникова робота, і читання, і перекази, і бесіди, і складання речень – усе це є підготовкою до самостійної зв'язної розповіді, тобто монологу. Без сумніву, оволодіння монологічним мовленням на уроках рідної мови дасть змогу учням опанувати інші предмети та соціалізуватися в майбутньому. Розвиваючи монологічне мовлення, вчитель формує у школярів уміння слухати усні розповіді, розуміти їх, наслідувати позитивне, переказувати і записати зв'язне висловлювання.

Пріоритети сьогодні надаються комунікативним ситуативним, компетентнісним завданням. Одним із шляхів створення комунікативної ситуації є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування учнів. Рольова гра допомагає учням спланувати особисту мовленнєву поведінку і передбачити поведінку співрозмовника. Такий вид роботи часто сприймається молодшими школярами як реальна дійсність: учні дістають у них можливості для самовираження. Крім того, у процесі спілкування формується культура усного мовлення, засвоюються правила мовленнєвого етикету.

Сьогодні однією з провідних технологій навчання української мови є текстоцентрична. Автори підручників з української мови (М. Вашуленко, М. Захарійчук та інші) застосовують тексти для засвоєння мовних тем на різних

рівнях: фонетико-фонематичному; лексико-семантичному; словотворчому; морфемному; морфологічному; синтаксичному.

Крім цього, текстоцентризм покладено в основу вивчення курсу «Українська мова» в основній і старшій школі, тому організація роботи за цим принципом в початкових класах сприятиме забезпеченню перспективності освіти.

Що стосується форм навчання, типів уроків, то сьогодні перевага надається інтегрованим урокам. За словами Л. Шильцової, «сконструйована система інтегрованих уроків мови й мовлення в початковій школі (із блоків знань різних предметів та видів діяльності, які об'єднуються навколо однієї теми) покликана сформувати у дітей здатність сприймати явища й предмети різнобічно й водночас – емоційно, системно, прищепити почуття національної свідомості, утвердити ідеали правди, добра, краси» [11, с.3]. Учитель будує інтегрований урок із української мови у поєднанні з окремими фрагментами уроків літературного читання, образотворчого чи музичного мистецтва, історії України та інші. Важливим критерієм у доборі змісту та видів діяльності, за Л. Шильцовою, є сукупність дидактичних цілей уроку мови й мовлення, яка може бути представлена у вигляді чіткої ієрархії.

Заслуговує на увагу визначення міжпредметних зв'язків у вивченні кожного з предметів початкової школи, української мови зокрема. Психологічною основою дослідження, які розкривають взаємодію освітніх і виховних функцій міжпредметних зв'язків, виступає закономірна єдність свідомості, почуттів і дій у психічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності в навчанні української мови є однією з педагогічних умов комплексного підходу, спрямованого на формування світогляду як інтегральної особистісної освіти.

Інтегровані уроки, застосування міжпредметних зв'язків створюють сприятливі умови для формування в учня здатності сприймати предмети цілісно, системно, розуміти навколишній світ, закони його розвитку.

Як свідчить практика проведення інтегрованих уроків, найчастіше вони проводяться з метою узагальнення та систематизації навчального матеріалу з певної теми. Хоча інтеграція знань може мати місце на будь-якому уроці, основною

умовою є добір теми. До того ж переважно на таких уроках інтегрують матеріал навчальних предметів однієї освітньої галузі (наприклад, мови і літератури) або інших предметів. Основою ефективності інтегрованих уроків є чітке визначення мети і відповідне їх планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища з використанням засобів різних навчальних предметів.

Отже, нами розкриті окремі питання щодо підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови в умовах реформування освітньої галузі. Концепція Нової української школи, Модельна програма вимагають засвоєння інноваційних підходів до навчання молодших школярів.

Література:

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. [Умань: ПП Жовтий О. О. 2010. 2 Випуск 1. 2 С.52-58.
2. Болтівець С. Психологія диктанта / С.Болтівець //Дивослово.— 1994.— №9.— С. 16-22.
3. Вашуленко М. С. Урок української мови / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2007. — №4. — С. 12-18.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. 3 екрану.
5. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К.: Літера ЛТД, 2010. — 364 с.
6. Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2017/ 2018 навчальному році // Учитель початкової школи. 2017. 2 № 9 (вкладка). 2 С. 1-4.
7. Модельна програма та навчальні матеріали: Електронний варіант. Режим доступу: http://osvitayahotin.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1340:modelna-programa-ta-navchalni-materiali&catid (з екрану).
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. 23-тє вид., перероб і доп. 2 К.:Знання, 2007. 2 495 с.
9. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я Савченко // Початкова школа. 2001. 2 № 7. 2 С. 1-4.
10. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в п'яти томах. — Т. V. Статті. — В-во «Радянська школа». — Київ, 1977.—639 с.
11. Шильцова Л. М. Інтегровані уроки мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л. О. Варзацька. 2 Харків: Веста: «Ранок», 2008. 2 176 с.

3.3. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ (Марія Кузьма-Качур)

Значні території в Україні перетворені на регіони екологічної кризи, що вимагає невідкладного піклування держави про природне середовище і добробут кожного громадянина. Це є обов'язковою умовою процвітання України в майбутньому, а виховання в особистості ціннісного ставлення до природи – одне з першочергових завдань усіх соціальних інститутів, у тому числі початкової школи. Ціннісне ставлення до природи є відображенням сформованості у дитини екоцентричного світогляду, який передбачає розуміння природи як найвищої цінності незалежно від корисності для людини. Саме формування і утвердження у свідомості окремої особистості та суспільства загалом ціннісного ставлення людини до природи може призвести до активного пошуку шляхів вирішення екологічних проблем планетарного масштабу.

Активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., Концепцією екологічної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. та ін. В Концепції Нової української школи зазначено: «Ми пропонуємо вживати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [4].

Питання реалізації зазначених документів пов'язане із внесенням коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців у цілому та початкової школи зокрема.

У контексті зазначеного, актуальними є дослідження, у яких вирішуються проблеми оптимізації підготовки вчителя до різних напрямів професійної

діяльності (О. Безпалько, В. Воробей, О. Главацька, О. Демченко, І. Зязюн, Д. Іванова, Ю. Кравченко, В. Кузьменко, Л. Онищук, Д. Пащенко, С. Танана, Л. Хоружа, та ін.), а також дослідження, з проблеми підготовки майбутніх учителів до екологічного виховання та формування в учнів початкової школи ціннісного ставлення до природи (О. Біди, О. Дорошко, Н. Казанішеної, А. Крамаренко та ін.).

Сенс життя, система цінностей особистості, активно впливає на вибір життєвих пріоритетів і зусилля особистості щодо їх досягнення. Проведений теоретичний аналіз проблеми дав змогу констатувати, що формування і розвиток підростаючої людини завжди пов'язані з освоєнням суспільно й особистісно значущих цінностей, з реалізацією свого ціннісного ставлення до природного середовища. Важливо визнати необхідність докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи, оскільки саме воно визначає дію, вчинки і є основою взаємодії індивіда.

Вихідним аспектом у вивченні досліджуваної проблеми є визначення співвідношення категорій «ціннісне ставлення» і «ціннісне ставлення до природи». З огляду на це поняття «ціннісне ставлення до природи» розглядається нами з позицій аксіологічного підходу. Особливим видом ціннісних ставлень є моральні ставлення. Найбільш стійкі ціннісні ставлення складаються у ціннісній орієнтації особистості.

Ціннісне ставлення молодших школярів до природи тлумачимо як особливий вид взаємин дітей з природою, основою якого є емоційно-ціннісне ставлення до світу, в якому важливу роль відіграють оцінний, гносеологічний та практичний аспекти у їх взаємозв'язку та взаємодоповненні. Аналіз психологічних аспектів проблеми дослідження уможливив розкриття внутрішніх механізмів формування ціннісного ставлення дітей до природи в контексті системного впливу на їхню емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієвопрактичну сфери.

Формування в учнів гуманістичної складової духовності доцільно розпочинати з виховання дбайливого ставлення до природного довкілля, яке є зрозумілішим для школярів цього віку. Основу ціннісного ставлення до природи становлять:

- уявлення про природу як Всесвіт у нескінченному розмаїтті його форм;

- усвідомлення себе як невід’ємної частини природи;
- розуміння того, що будь-яка форма життя є такою ж невід’ємною складовою природи, як і людина, та існує на рівних правах з нею.

Водночас ми вважаємо, що вагомим компонентом ціннісного ставлення до природи є гуманістичний, який включає:

- емпатійність як властивість особистості;
- розвинену потребу в доброчинності;
- орієнтованість людини у своїй життєдіяльності на такі загальнолюдські цінності, як добро, краса, любов, істина.

Почуттєво-емоційну основу ціннісного ставлення до природи становлять:

- розвинені гуманістичні почуття (співчуття, співпереживання тощо);
- здатність переживати духовні стани;
- розвинені естетичні почуття (захоплення, замилювання, піднесення та ін.).

Виявляти ступінь ціннісного ставлення до природи можна у діях та вчинках особистості: здатність її до духовного вчинку, тобто безкорисливої дії, що спрямована на підтримку (або збереження) життя.

Процес формування в учнів ціннісного ставлення до природи слід розглядати як складову природоохоронної роботи в початковій школі, як формування внутрішніх позицій, норм та ідеалів поведінки, екологічної спрямованості вчинків і природоохоронної роботи молодшого школяра у довкіллі, за умови особистісного усвідомлення цінностей природи та спрямування практичної діяльності на збереження навколишнього середовища.

Одне з основних завдань педагогів – перетворити природу на об’єкт духовних потреб, тобто бажань, намірів, спрямувань, вільних від корисливості, шкідливості. Гуманістичним кроком від знань про природу до дбайливого ставлення є почуття любові до неї. Адже відомо, що дитина чи доросла людина не зашкодить тому, кого (чи що) любить. Саме ця психологічна особливість є «потаємним кодом», знаючи який можна відчинити дверця до дитячих сердець, виховувати дбайливе ставлення до природи, живих істот, інших людей.

Для виховання ціннісного ставлення учнів до природи педагогам вкрай необхідно:

- знати психологічні особливості сприймання довкілля дітьми молодшого шкільного віку;
- чітко сформулювати виховні завдання;
- спланувати систему відповідних форм та методів організації виховних впливів.

Добираючи методику роботи, слід орієнтуватися на вікові особливості сприймання школярами природи, які визначаються рівнем розвитку сенсорних процесів, почуттєво-емоційної сфери, інтелекту.

Процес формування ціннісного ставлення до природи особистості молодшого школяра, з урахуванням того, що для нього в подальшому житті екологічна освіченість має стати пріоритетною, потребує якісно нових підходів до підготовки вчительських кадрів, здатних не лише збудити прагнення до знань, а й оволодіти способами їх самостійного здобування та подальшого використання. Перед педагогічним колективом ЗВО постає завдання – підготувати студентів до еколого-педагогічної діяльності, в якій засвоєння знань, умінь і навичок перетворилося б на засоби розвитку екологічної активності учнів. Школі потрібен учитель, здатний формувати у школярів ціннісне ставлення до природи. Учитель повинен уміти поєднувати зміст шкільної програми з інтересами дітей. Оволодіння такою здатністю якраз і становить сутність готовності майбутніх учителів до формування в учнів початкової школи ціннісного ставлення до природи. Від його готовності та вміння цілеспрямовано, послідовно здійснювати процес формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи залежить, чи стане природа для молодшої людини простором творчої самореалізації, чи засобом задоволення власних запитів.

Готовність майбутнього вчителя до формування ціннісного ставлення у молодших школярів до природи являє собою складне утворення, що включає: усвідомлення студентами необхідності й важливості вирішення цієї проблеми, необхідність бути екологічно вихованою особистістю, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності учнів, володіння

конкретними методиками з вирішення даної проблеми. На думку Н. Казанішеної структура готовності вчителя початкових класів до екологічного виховання школярів складається з двох основних блоків: особистісна готовність та педагогічна готовність [3, с.35].

Проблема удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи, його професійних і особистісних якостей не є новою, але актуальною на цей час. Саме від учителя початкової школи залежить ефективний розвиток особистості дитини. Активність вчителя в організації заходів щодо охорони та збереження природи молодшими школярами, зазвичай, обумовлена формальним дотриманням «правил гри», а не особистісними потребами. Відтак, ефективність виховного процесу за таких умов залишається на невисокому рівні. З огляду на означене, ми надаємо особливу увагу розвитку у майбутніх учителів ціннісного ставлення до природи як багатогранної об'єктивної цінності, формуванню відповідних потреб, мотивів поведінки, що, зрештою, й обумовлюють характер діяльності особистості стосовно навколишнього середовища, стимулюють педагогічну діяльність з екологічного виховання школярів.

Процес професійної підготовки вчителя відбувається впродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі, тому у межах навчально-виховного процесу задіяно різні організаційні форми. Зокрема, формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності з виховання ціннісного ставлення до природи здійснюється на аудиторних заняттях (лекційних, семінарських, лабораторно-практичних) дисциплін суспільно-філософського, природничого, психолого-педагогічного циклів; у позааудиторній діяльності (під час тренінгів, екскурсій, переглядів відеофільмів, організації вечорів, свят, конкурсів тощо), у процесі педагогічної практики. В межах кожної форми організації навчально-виховної роботи вибираються відповідні методи, методичні прийоми, засоби впливу на формування у майбутніх учителів професійних умінь з означеної проблеми.

Ефективними формами та методами роботи нами визначено: лекції, семінарсько-практичні, лабораторні заняття, тренінги, ділові та рольові ігри,

педагогічні задачі, аналіз педагогічних ситуацій, аналіз підручників, уроків, екскурсій, організація конкурсів, вечорів. Зазначені форми використовуються з метою поглиблення, систематизації та інтеграції теоретичних знань і практичних умінь майбутніх учителів, розвитку їхньої спрямованості та формування цілісної професійної готовності до формування у молодших школярів

На рис. 1. подані основні із тих, що забезпечують формування складових особистісної готовності майбутніх вчителів до формування в учнів початкової школи ціннісного ставлення до природи.



Рис. 1. Навчально-методичне забезпечення процесу формування особистісної готовності вчителя до формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи

Найпоширенішою формою аудиторної роботи є лекційне заняття. Лекція як форма навчання з'явилася ще у Стародавній Греції, набула розвитку в епоху Середньовіччя. Саме в цей період до освіти залучалися широкі верстви населення і лекція реалізувала пряму і буквальну функцію – читання і диктування.

З появою друкарства у XVст. лектор уже пояснював систематизовану інформацію і задиктовував основні положення теми. Як зазначає Т. Гордієнко, це книжний етап розвитку лекції як форми навчання [1, с. 18].

XXI ст. характеризується швидкими темпами розвитку інтерактивних технологій. Нині студент при бажанні за короткий час може знайти необхідну йому інформацію, використовуючи ресурси глобальної мережі Інтернет, в тому числі і уже дієве Віртуальне навчальне середовище Мукачівського державного університету. Назріли об'єктивні причини для організації нової форми лекції, нетрадиційної. Розглянемо деякі з них.

До активних форм навчання належить проблемна лекція. На такій лекції нове подається як невідоме, яке необхідно «відкрити». Викладач, створивши проблемну ситуацію, спонукає студентів до пошуку її розв'язання. В умові створеної проблемної ситуації є суперечності, які потрібно знайти і розв'язати. Така лекція складається з двох етапів: мозкова атака та селекція ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці (інтерактивній чи звичайній) записують всі запропоновані ідеї. Викладач разом зі студентами обговорює критерії їх відбору, обґрунтовує прийняття чи відкидання ідей. Ефективність засвоєння теми таким шляхом значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач в готовому вигляді і краще зберігається в пам'яті. Прикладом може бути проблемна лекція з дисципліни «Основи краєзнавства» за темою «Основні природоохоронні об'єкти Закарпатської області». Проблемні питання:

1. Якщо поглянути на досвід історії з точки зору проблем природи, то які висновки можемо зробити?
2. Що, на вашу думку, є тією фатальною межею в стосунках із природою, через яку не повинно перейти людство?
3. Які шляхи покращення екологічного стану Закарпатської області можуть дати кращі результати щодо збереження природного генофонду? Та ін. [5, с.178].

Все частіше у навчальному процесі використовується інтерактивна лекція, яка дозволяє поєднати керуючу роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інтерактивних технологій. Інтерактивна лекція

зводить до мінімуму монолог викладача, надає перевагу діалогу лектора зі студентами, під час якого вони поступово набувають необхідних знань. Інтерактивна лекція має здебільшого проблемний і пошуковий характер. Викладач не тільки викладає матеріал, але створює систему нової інформації, активізує самостійну роботу студентів. Лектор при цьому допомагає студентам, консультує в поетапному пошуку рішення. Перевагами інтерактивної лекції є можливість опрацювання великого об'єму інформації, налагодження оперативного зворотного зв'язку зі студентами, мобілізація мислення, знань та умінь студента, реалізація інтерактивних методів навчання, досягнення високих результатів навчальної діяльності. Прикладом може бути інтерактивна лекція за темою «Царство Тварини. Тварини в біосфері» з дисципліни «Основи природознавства».

Навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою на бінарних лекціях. На таких лекціях моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком. Така лекція актуальна, якщо існують різні погляди на вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції. Водночас, вона може бути актуальною і тоді, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. При цьому здійснюються міжпредметні зв'язки. В діалозі викладачів та аудиторії ставиться проблема і аналізується проблемна ситуація, висувуються та заперечуються гіпотези, розв'язуються протиріччя і знаходяться рішення. Конфліктність у лекції проявляється у структурі подання матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднання теорії і практики. Наприклад, тема «Методи навчання природознавства в початковій школі» з дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство». Двоє викладачів аргументовано відстоюють позиції традиційних та інтерактивних методів формування природничої компетентності та ціннісного ставлення до природи у молодших школярів. Аргументом і, водночас, мотивацією до активної діяльності з удосконалення професійного рівня є аналіз «Модельної навчальної програми для 1 класу» (Навчально-методичні матеріали. Тиждень 4. Тема тижня «Моє довкілля»).

У процесі вивчення теми учні повинні розповідати про власні емоції, які виникають під час спостереження та експериментування, наводить приклади бережливого ставлення до довкілля [7]. Важливо показати студентам, що одні й ті ж цілі можна досягти різними шляхами (використовувати різні методи). Проте, вони мають бути спрямовані на формування ціннісного ставлення до природи.

В навчально-виховному процесі вишів має місце лекція-конференція. Вона проводиться за схемою наукових конференцій і складається із заздалегідь поставленої проблеми і системи доповідей по кожному питанню, що висвітлює дану проблему. Слід наголосити, що виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей. Під час лекції викладач дещо узагальнює матеріал, допомагає студенту, якщо йому не зовсім вдається відповісти на запитання аудиторії. Такий вид лекцій значно підвищує роль самопідготовки та дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів. Під час лекції-конференції за темою «Охорона природи» з дисципліни «Основи природознавства» студенти мають можливість розглядати проблеми пов'язані із середовищем проживання людини, джерела і види забруднень атмосфери, заходи боротьби із забрудненням атмосфери, охорони водних ресурсів від забруднення та дискутували щодо виборшляхів поліпшення використання і охорони земельних ресурсів й необхідності збереження генофонду рослинного і тваринного світу.

Забезпечує перетворення усної інформації у візуальну форму технічними засобами навчання лекція-візуалізація. На лекції широко застосовуються засоби наочності, які є носіями змістовної інформації. Для візуальної лекції характерно широке використання «опорних сигналів», коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, рухомих схем тощо. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Основною умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплексу технічних засобів навчання. Лекція-візуалізація дає можливість використовувати крім слухового аналізатора ще і зоровий, в результаті чого засвоюється майже 70% інформації. Лекція-візуалізація найефективніше використовується при викладанні

абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, або на початку вивчення курсу – для підвищення зацікавленості студентів даною дисципліною. Наведемо приклад лекції-візуалізації з дисципліни «Основи природознавства» з теми «Атмосфера: рух повітряних мас». Використання мультимедійної презентації дозволило усвідомити студентам: причини руху повітряних мас; утворення висхідних та низхідних повітряних потоків; процеси утворення постійних та сезонних вітрів; складні процеси вітрів-тайфунів, циклонів і антициклонів тощо.

Обираючи вид лекції, викладач обов'язково повинен зважувати на те, наскільки студенти готові до такого виду занять, як воно повніше може забезпечити ефективне засвоєння змісту теми. Вибір лекцій обумовлюється тим, що вони дають змогу за відносно короткий час викласти максимальний обсяг теоретичного матеріалу, логічно й послідовно формувати системні знання з відповідної теми. Тому, на 1-2 курсі підготовки для майбутніх учителів початкових класів читаються лекції про цікаве у світі природи, такі, що висвітлювали б екологічну ситуацію на планеті, сутність та причини екологічних проблем сучасності на локальному, регіональному та глобальному рівнях тощо.

Да активних форм навчання, які використовуються у процесі професійної підготовки студентів до формування ціннісного ставлення відносять тренінги, дискусії тощо.

Тренінги мають необмежені можливості у формуванні особистості з успіхом використовуються у психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці О. Колонькова, О. Мамешина та ін. розглядають тренінг як форму активного навчання, як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення психологічних проблем; як тренування, в результаті якого відбувається формування та відпрацювання знань, умінь та навичок ефективної поведінки [6, с. 11], коригування потреб, мотивів та ціннісних орієнтацій. Мета тренінгових занять – формування особистісної готовності майбутніх учителів до екологічного виховання молодших школярів. За такого підходу використання тренінгів спрямовується на:

- збагачення знань майбутніх учителів про світ природи та роль людини у біосфері;
- актуалізацію знань про екологічні проблеми сучасності;
- розвиток спостережливості, вміння помічати особливості природних об'єктів;
- формування ціннісного, відповідального ставлення до природи,
- корекцію мотивів взаємодії із природними об'єктами;
- формування активної екологічно доцільної позиції у ставленні до природи та природоохоронної діяльності.

Тренінг проводиться з групами студентів. На тренінговому занятті діяльність спрямовується на оцінку та корекцію ставлення майбутніх учителів до природи, усвідомлення ними багатогранної цінності природи. На цьому етапі ефективними є аналіз та моделювання життєвих ситуацій, розв'язання проблемних ситуацій, дискусії, дидактичні ігри екологічного змісту: «Життєвий шлях речей», «Мій день», «Відпочинок у лісі», «Про що хоче розказати ліс?», «Допоможи планеті». На занятті формуються вміння оцінювати діяльність людини, свою власну діяльність у навколишньому середовищі, засвоєння норм та правил поведінки у природі, приймати екологічно доцільні рішення, засвоєння та удосконалення навичок екологічно доцільної поведінки та діяльності у довкіллі.

Теоретичній підготовці майбутніх учителів сприяють також семінарсько-практичні заняття. Готуючись до них, студенти опрацьовують значну кількість навчально-методичної літератури. У ході заняття навчально-виховна робота спрямовується на актуалізацію знань, детальний аналіз фактів та явищ, відстоювання власної думки з проблем ціннісного ставлення до природи, узагальнення здобутих фактів. Ефективними методами є бесіди, запитання яких спрямовували б майбутніх учителів на формулювання певних висновків щодо бережливого ставлення до природи. Практичні заняття повинні будуватись таким чином, щоб дібрані види діяльності студентів сприяли формуванню педагогічної та розвитку особистісної готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності. Тобто, для занять слід добирати завдання, спрямовані на актуалізацію

їхніх знань з природознавства, розвиток ціннісного ставлення до природи, стимулювання бажання дотримуватись у власній поведінці та діяльності правил і норм взаємодії з довкіллям. Водночас, слід планувати завдання, мета яких полягала б у створенні умов для ефективної реалізації знань з організації виховних заходів екологічного змісту, що формувались на лекційних заняттях. Зокрема, на практичних заняттях дисциплін «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство» та «Основи краєзнавства» доцільно проводити аналізи шкільних навчальних програм, підручників, дитячої літератури, планування та аналіз виховної роботи у початковій школі, окремих виховних заходів екологічного змісту, організовувати аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, майбутніх вчителів слід залучати до рольових ігор, організації екскурсій тощо. За допомогою означених видів діяльності студенти опановують та відпрацьовують уміння й навички організації процесу формування ціннісного ставлення до природи. Водночас, використання активних методів навчання й виховання, проблемних ситуацій, навчально-педагогічних ігор тощо сприятиме максимальному наближенню майбутнього вчителя до школи та практики. Наведемо приклади.

Аналіз педагогічних ситуацій. Обговорення ситуацій можна проводити в усній формі. Якщо ж дозволяє час, доцільно інсценізувати ситуації та можливі шляхи їх вирішення. Потім аналізувати їх. Аналіз ситуацій здійснюється у такій послідовності:

1. Ознайомтесь зі змістом задачі.
2. З'ясуйте сутність проблеми. Визначте, що позитивного та негативного є у поведінці дітей (дорослих).
3. Як би Ви прореагували, якби така ситуація трапилась у Вашому житті? Чому?
4. Як би це вплинуло на ставлення учнів до природи?
5. Чи сприятиме Ваше вирішення ситуації розв'язанню завдань екологічного виховання учнів?
6. Чи можна було б уникнути проблемної ситуації?

Приклади ситуацій для обговорення.

1. Перед святом 8-го Березня хлопчик радісно повідомив у класі: «Завтра ми з батьком підемо до лісу, щоб зібрати підсніжники для букетів?» Якими будуть Ваші дії?

2. Екскурсія до водойми. Діти із захопленням спостерігають за «жителями» куточку природи та слухають Ваші пояснення. Раптом до Вас підбігає хлопчик і прямо перед Вашими очима тримає метелика! Він нічого не говорить, а тільки спостерігає за спробою метелика полетіти. Як прореагуєте на витівку хлопчика?

3. Перед вчителем виникла проблема. Лідер класу – хлопчик, який за найменшої нагоди намагається продемонструвати дітям своє агресивне ставлення до природи (зламати гілку, затоптати квітку, штовхнути кошеня). Жахливо, але діти часто захоплюються його вчинками. Одного разу, повертаючись пізно з роботи, вчитель побачив, як це хлопчечко поливає квіти та годує кошенят. І робить це, як видалось учителю, із задоволенням. Що б зробили Ви, якби опинились на місці учителя?

Виконання завдань аналізу педагогічних ситуацій може бути ефективне за умов сформованих умінь виступати перед однокурсниками, підготовки письмових повідомлень та зауважень, виконання тестових завдань, написання рефератів, участі у дискусії. Наприклад, залучення майбутніх учителів до дискусії після опрацювання навчально-методичної літератури давало б змогу проаналізувати рівень засвоєння знань, сформованості поглядів та позицій стосовно визначених проблем, особливо пов'язаних зі ставленням до природи та екологічного стану довкілля. Таким чином, складалися б умови, сприятливі для підвищення рівня знань, розвитку мислення, коригування поглядів учасників дискусії на проблему, що розглядалась.

Так, на одному із практичних занять можна провести дискусію на тему «За і проти екологічного виховання у початковій школі» з метою закріплення знань майбутніх учителів про сутність екологічного виховання, його мету, завдання в умовах початкової школи та з метою розвитку розуміння значущості ціннісного ставлення до природи як середовища життя людини. У процесі дискусії можуть розглядатися такі питання:

- мета й завдання екологічного виховання.
- сутність екологічної культури.
- роль екологічної культури у гармонізації взаємин людини та природи.
- екологічна культура особистості та суспільства. взаємозв'язок між ними.
- роль початкової школи у формуванні особистості.
- можливості навчально-виховного процесу початкової школи у формуванні ціннісного ставлення особистості до природи.

Окрім засвоєння та закріплення теоретичних знань щодо сутності екологічної культури та екологічного виховання, за наслідками дискусії можна зробити такі висновки:

- екологічний стан країни, планети потребує від людини високого рівня культури у взаємодії із природою;
- формування ціннісного ставлення особистості до природи – передумова становлення екологічної культури суспільства;
- становлення ціннісного ставлення особистості до природи починається з дитячого віку, важливу роль у цьому відіграє початкова школа;
- навчально-виховний процес початкової школи має значні можливості у формуванні ціннісного ставлення молодшого школяра до природи.

Організована таким чином дискусія сприяє виробленню позитивного ставлення майбутніх учителів до екологічного виховання учнів, усвідомленню його значення, заохочує до активної діяльності з формування ціннісного ставлення молодшого школяра до природи.

Таким чином, аудиторна та позааудиторна робота сприяють розвитку знань майбутніх учителів початкових класів про навколишнє середовище та систему взаємозв'язків у ньому, усвідомленню реальної цінності природи, її ролі у житті суспільства, розвиває вміння об'єктивно оцінювати власні дії та їх вплив на навколишнє середовище, стимулює розвиток системи мотивів поведінки у природі, допомагає зрозуміти та усвідомити роль обраної професії у розв'язанні екологічних негараздів сучасності, водночас, стимулює бажання ефективно формувати у молодших школярів ціннісне ставлення до природи.

Література:

1. Гордієнко Т. П. Лекція як основна форма подання навчального матеріалу / Т. П. Гордієнко, М. М. Середняк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип. 46. – Чернігів: РВВ ЧДПУ, 2007. – С. 17-22.
2. Запорожець О.В. Психологія: підручник для дошкільних педагогічних училищ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.npu.edu.ua/info/vhAdbE12Bj5hnr/O.V.Запорожець-Психологія%3АПідручник-для-дошкільних, вільний>.
3. Казанішена Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Вікторівна Казанішена. – Київ, 2011. – 256 с.
4. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/reform/54276/>, вільний.
5. Кузьма-Качур М. І. Основи краєзнавства: навч. посібн. /М. І. Кузьма-Качур, М. В. Горват – Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. – 256 с.
6. Мамешина О. С. Эколого-психологический тренинг для старшеклассников / О. С. Мамешина. – Николаев: Атолл, 2003. – 72 с.
Модельна навчальна програма для 1-го класу та навчально-методичні матеріали. Тиждень 4 тема тижня: «Моє довкілля». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/Tyzhden-4-Moye-dovkillya-1.pdf>, вільний.

3.4. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ (Оксана Ліба)

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні визначається тенденціями до інтеграції у світову систему освіти, до збереження та зміцнення інтелектуального потенціалу країни, підвищенням рівня конкуренції інтелектуальної продукції. Це зумовлює її подальшу демократизацію, гуманізацію і гуманітаризацію, диференціацію та орієнтацію на всебічний розвиток особистості. Сьогодні діє новий Закон України «Про освіту», впроваджується в практику роботи початкової школи Концепція Нової української школи .

Питання інноватизації математичної початкової освіти досліджувалась науковцями у таких напрямках: використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі (Г. Баліцька, О. Біда, В. Моторіна, Т. Фадєєва, В. Хименець та ін.); укладання навчально-методичних посібників для студентів з відображенням змісту педагогічних технологій для методик навчання математики

за різними методичними підходами (М. Богданович, Л. Кочина, Н. Листопад, С. Логачевська та ін.); обґрунтування ефективності інтерактивних технологій на уроках математики (І. Маркова, Н. Побірченко, Г. Коберник та ін.); розробка творчих вправ з математики для початкових класів (Б. Друзь, Л. Носенко, Н. Скопич та ін.); методика складання і розв'язування задач з логічним навантаженням (Л. Дутко, В. Московченко та ін.); розробки методики нестандартного уроку математики (Л. Сухарева та ін.) з використанням інноваційних технологій (Т. Козак та ін.); обґрунтування основних засад індивідуалізації та диференціації навчання математики (О. Пєхота, А. Фурман та ін.); систематизації індивідуальних та колективних форм навчально-пізнавальної діяльності в навчанні математики (Т. Бутар, О. Ярошенко та ін.); розробка методичних основ розвитку математичного мислення, математичної культури (Н. Глузман, А. Коломієць, О. Митник, Ю. Музика, Л. Носенко, Є. Лодатко, Л. Фрідман та ін.) та інтелектуальної обдарованості (Ю. Клименюк та ін.); підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі (Л. Петриченко та ін.); формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі (Т. Бельчева та ін.), формування методико-математичної компетентності (О. Борзенкова та ін.) і математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій (С. Раков та ін.) тощо

Обґрунтовуючи особливості та закономірності формування професійних та особистісних якостей студентів педагогічних вищих навчальних закладів, нами зацентовано увагу на формуванні педагогічної спрямованості майбутнього вчителя.

Як результат навчання в педагогічному вищому навчальному закладі різні аспекти підготовленості майбутніх учителів розглядаються у дослідженнях О. Митника, О. Мороза, Л. Хомич та ін. Зокрема, в дослідженні Л. Хомич обґрунтовано психолого-педагогічну концепцію підготовки майбутнього вчителя початкової школи, за якою педагогічна освіта, на відміну від інших типів

професійної підготовки, передбачає формування системних знань про людину як суб'єкта освітнього процесу. Ця системність задається не стільки доповненням навчального плану відповідними дисциплінами, скільки всією організацією навчання в педагогічному вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим дослідниця підходить до розробки змісту психолого-педагогічної підготовки студентів як комплексної програми, що спрямована на розвиток у майбутніх учителів багатогранності та гнучкості мислення, гуманізації й демократизації вищої школи, формування педагога-дослідника, здатного розвивати особистість молодшого школяра [9, с. 127].

Заслужують на увагу наукові розвідки О. Савченко, котра досліджувала упровадження ідеї особистісно орієнтованої парадигми у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Авторка стверджує, що для реалізації цих ідей необхідно забезпечити високу обізнаність майбутнього вчителя з особливостями вікової психології дитини, різними варіантами побудови навчального процесу, знанням не одного універсального, а кількох шляхів, придатних для досягнення мети в роботі з різними класами і різними дітьми. На основі аналізу існуючих особливостей підготовки майбутнього вчителя О. Савченко наголошує, що в цьому процесі слід якнайповніше враховувати діапазон функцій, які він виконуватиме, слід звільнити зміст від надмірної структурованості на окремі дисципліни, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики. Структурними компонентами підготовки майбутніх учителів є: професійні психологічні та педагогічні знання, професійні педагогічні вміння, професійні психологічні позиції та установки, особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями. Професіограма вчителя має містити: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії; формування педагогічного кредо, концепції учительської праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном (ідентифікація); оцінка себе іншими референтними людьми, самооцінка; педагогічна ерудиція, цілеспоглядання,

педагогічне (практичне та діагностичне) мислення; педагогічна імпровізація, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачуваність та рефлексія[6, с 6].

В. Кременем розроблено карту професійно значущих особистісних якостей учителя, до складу якої входять:

- психологічні риси особистості як індивідуальності: сильний, урівноважений тип нервової системи, тенденція до лідерства, впевненість у собі, вимогливість, справедливість, добросердя, чуйність та акуратність;

- демократичний стиль міжособистісних відносин: переважання демократичного стилю спілкування, лише конструктивні конфлікти з принципових питань, прагнення до співробітництва з колегами, нормальна самооцінка, рівень ізоляції у колективі, що дорівнює нулю;

- професійні риси особистості вчителя: широка ерудиція і вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні та вікові особливості учнів, темп мови (120-130 слів на хвилину), загальна і специфічна грамотність, звернення до учнів по імені, миттєва реакція на ситуацію, вміння чітко формулювати конкретні цілі, а також організовувати навчальну роботу всіх учнів одночасно, перевіряти ступінь розуміння навчального матеріалу.

- ефективність професійної діяльності: висока віддача навчальних занять, робота на вищому рівні вимог, високий рівень навченості, високий рейтинг.

Науковець переконаний, що портрет кваліфікованого вчителя містить такі складові:

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;

- віра в обдарування кожної без винятку дитини;

- сповідування принципу природовідповідності;

- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням);

– наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок. Але крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей у майбутнього педагога необхідно розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійну компетентність; педагогічний оптимізм; авторитетність тощо [3, с.9].

Нам імпонує думка, що майбутній учитель, незалежно від предмета його спеціалізації, повинен відповідати певним загально-професійним вимогам, володіти сукупністю загальнолюдських якостей особистості, педагогічними знаннями і вміннями, необхідними для його успішної професійної діяльності. Таким чином, ядро професійно-педагогічної підготовки повинні складати фундаментальні знання в галузі педагогіки і психології, основи яких набуваються у процесі вивчення відповідних навчальних дисциплін. Цю частину підготовки слід вважати інваріантною, обов'язковою для майбутнього вчителя будь-якої спеціальності. Варіативна частина повинна реалізовуватися з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і нахилів.

З метою оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів І.Богдановою [1] розроблено модель, що відтворює цілісну систему науково-методичного забезпечення, до складу якої входять такі компоненти: концептуальний – методологічні положення щодо процесу оновлення підготовки майбутніх учителів; структурно-змістовий – теоретичне обґрунтування цього процесу; технологічний – обґрунтування технологій оновлення підготовки; організаційно-дидактичний – управління модульним дидактичним процесом. Розвиток процесів оновлення підготовки майбутніх учителів, на думку автора, фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання трьох факторів: модульного підходу до підготовки, її інформатизації та діалектичної єдності інтеграції та диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження і використання інноваційної діяльності. Як зазначає дослідниця, така інноваційна діяльність не лише сприяє процесу

використання нововведень у традиційній системі підготовки, а й забезпечує появу *інноваційних технологій*, що базуються на проектуванні педагогічного процесу, гарантуванні запрограмованого кінцевого результату та акцентуванні поглядів на структурі та змісті навчально-пізнавальної діяльності саме студентів.

Проаналізувавши нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, відзначимо, що його змістова частина (освітня галузь «Математика») та нова навчальна програми зазнала істотних змін. У цьому контексті слушною є думка С. Сковрцової, що загалом, нововведення в навчальній програмі з математики, забезпечують наступність між дошкільною та початковою освітою [7, с.9].

З огляду на це, вчителі початкової школи покликані адекватно встановлювати й ефективно реалізовувати зв'язок навчання математики з життям, навчити школярів розпізнавати математичні факти в явищах навколишнього життя, застосовувати математику під час розв'язання практичних завдань, сформувати в молодших школярів практичні вміння, які потрібні кожній людині у повсякденні. Аналіз наукової літератури дав змогу узагальнити, що досягнення окреслених навчальних цілей можливе лише за умови, якщо побудувати навчально-виховний процес у початковій школі таким чином, щоб навчання забезпечувало достатній рівень інтелектуального розвитку учнів, їх пізнавальних здібностей, сприймання та сприяло всебічному розвитку молодшого школяра.

Нами з'ясовано, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя до розв'язання дидактико-методичних задач буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови: умотивованість студентів до майбутньої професійної діяльності як процесу розв'язання дидактико-методичних задач шляхом створення ціннісно-сміслових навчальних ситуацій; розробка та включення в зміст професійно орієнтованих дисциплін системи знань про типи дидактико-методичних задач і способи їх розв'язання; формування в студентів комплексу вмінь розв'язувати дидактико-методичні задачі на основі використання інтерактивних технологій навчання; взаємозв'язок розвитку компонентів готовності майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач у процесі вивчення спецкурсу.

Передбачалося, що у контексті нашого дослідження ефективними будуть такі педагогічні умови, що уможливають апробацію студентами необхідних дій (конструювання, використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі) на основі впровадження у навчальний процес вищої школи праксеологічних ситуативно-проблемних завдань.

Вважаємо, що ефективний вплив на процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів можуть забезпечити такі педагогічні умови:

1) орієнтація майбутніх учителів початкових класів на використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності;

2) розширення знаннєвої бази студентів зі специфіки та використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів;

3) сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання інноваційних технологій навчання математики на основі реалізації праксеологічно-технологічного підходу;

4) залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність у галузі розробки власних проектів застосування інноваційних технологій навчання математики [4, с.50].

Проаналізувавши сучасні педагогічні технології, вирішено, що формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів можливе шляхом упровадження технологій проблемно-модульного, проектного, інтерактивного й праксеологічно-ситуаційного навчання. Основною формою реалізації другої педагогічної умови дослідження була лекція. Оскільки нині науковців схилиються до думки про те, що лекція має бути проблемною [7, с. 178], то рекомендуємо використовувати технологію проблемного навчання під час лекцій. Сутність проблемного викладу знань полягала в тому, що викладач порушував певну педагогічну проблему, для вирішення якої необхідно застосувати інноваційні технології навчання математики

молодших школярів, демонстрував шляхи її розв'язування, створюючи умови для самостійного руху студентів в одержанні знань, розвитку їхніх пізнавальних сил і здібностей. Адже за умов традиційного навчання студент зазвичай залишається пасивним і не завжди проявляє інтерес до змісту заняття.

Схема проблемної лекції з вивчення окремих питань, що стосуються розширення знань студентів щодо структури, специфіки і способів використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі, під час вивчення дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі» «Методика навчання предметної галузі «Математика» містила такі етапи:

- мотивація навчальної діяльності студентів;
- створення проблемної ситуації і постановка проблеми;
- аналіз порушеної проблеми: аналіз навчальної програми з теми; аналіз чинних підручників; розгляд різних методичних підходів; перегляд відеофрагментів уроків;
- висування студентами пропозицій – виокремлення однієї із розглянутих інноваційних технологій навчання математики, за допомогою якої здійснюється найбільш ефективне формування математичних понять, умінь, навичок у молодших школярів;
- рефлексія власної навчальної діяльності студентами.

Повідомляючи тему лекції, викладач мотивував навчально-пізнавальну діяльність студентів і разом з майбутніми учителями початкових класів постійно відслідковував прагнення студентів до формування готовності використовувати педагогічні інновації на уроках математики у початковій школі (що сприяло комплексній реалізації першої і другої педагогічних умов дослідження і детермінувало результативність формування мотиваційно-ціннісного і когнітивно-дослідницького компонентів анонсованого феномену).

Ще однією особливістю проведення проблемних лекцій було створення проблемних ситуацій шляхом постановки запитань. Зокрема, під час лекції з теми 1 дисципліни «Методика навчання предметної галузі «Математика» – «Початковий курс математики як навчальний предмет» використовувались такі варіанти

проблемних запитань: Чи визначають нормативні документи зміст інноваційної діяльності на уроках математики учителя початкової школи? Яка мета використання інноваційних педагогічних технологій навчання математики молодших школярів? Які інноваційні методи розв'язування задач найбільш доцільно застосовувати в початковій школі?

На завершальному етапі лекції відбувалася рефлексія власної навчально-пізнавальної діяльності шляхом відповіді студентів на такі запитання: Що нового Ви дізналися на лекції? Яка інформація була найбільш значущою для Вашого професійного становлення? Про що ще Ви хотіли б дізнатися? У чому Ви добре розібралися? Над чим ще слід попрацювати? Чи задоволені Ви своєю роботою на лекції?

Шляхом реалізації третьої педагогічної умови – сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання інноваційних технологій навчання математики на основі реалізації праксеологічно-технологічного підходу – відбувалося формування діяльнісно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики. Так, використання інтерактивних технологій і праксеологічних професійно зорієнтованих ситуаційних завдань у процесі формування досліджуваного феномену у студентів спрямовувалося на створення такого навчально-пізнавального середовища, в якому майбутні учителі початкових класів не тільки оволодівали необхідними знаннями, вміннями і навичками, а й «переживали» ситуації, що моделюють зразки професійно-педагогічної інноваційної діяльності учителя на уроках математики.

Зазначимо, що алгоритм вирішення праксеологічних професійно зорієнтованих ситуаційних завдань передбачав:

- 1) коротку характеристику вихідної інформації (педагогічна проблема, засоби інноваційних технологій для вирішення завдання);

- 2) моделювання ситуації та формулювання педагогічних цілей використання інноваційних технологій навчання математики. Моделювання ситуації передбачало створення студентами уявного або умовного образу педагогічної ситуації, предмету

чи явища, що відтворює в символічній формі їх основні типові характеристики, на основі яких можна зробити певні пропозиції щодо застосування тієї чи іншої педагогічної інновації у навчанні математики молодших школярів. Ціль – це очікуваний результат від використання інноваційної технології в даній конкретній ситуації;

3) планування і моделювання дій у відповідності з основними етапами реалізації інноваційної педагогічної технології на уроках математики у початковій школі.

Процедура вирішення праксеологічних професійно зорієнтованих ситуаційних завдань під час вивчення дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи педагогічної творчості», «Методика навчання предметної галузі «Математика» здійснювалася нами у декілька етапів:

1) *аналітичний*: цілісний аналіз завдання; розгляд умов завдання (якою є вхідна інформація, специфіка змодельованої ситуації тощо);

2) *пошуково-евристичний*: пошук можливих варіантів вирішення (обрання декількох інноваційних технологій навчання математики молодших школярів); усвідомлений вибір одного найефективнішого у даній конкретній ситуації варіантів (з позиції їх раціональності, економічності, простоти, апробованості тощо);

3) *опис вирішення*: послідовний опис необхідних педагогічних дій; прогнозування очікуваних результатів та ефектів від застосування інноваційних технологій навчання математики молодших школярів;

4) *перевірка правильності* – оцінка студентами та викладачами.

Під час самостійної роботи студенти обґрунтовували свій вибір конкретної інноваційної технології для вирішення анонсованого у ситуації завдання. Це передбачало аналіз студентами розглянутих інноваційних технологій навчання математики, окреслення переваг і недоліків кожної з них. Так, у процесі самостійної роботи відбувалося засвоєння студентами методики упровадження найбільш ефективної, на їхню думку, педагогічної інновації. Наведемо приклади завдань для самостійної роботи: проілюструвати обрану інноваційну технологію на конкретних

прикладах (розробити задачі, кросворди, ребуси та ін.); скласти план-конспект (проект) уроку математики з використанням педагогічних інновацій тощо.

Так, після практичного заняття з теми «Застосування інтерактивних технологій на уроках у початковій школі» з дисципліни студентам пропонувалося скласти приклади навчальних математичних завдань для молодших школярів з використанням інтерактивних технологій для вивчення: а) конкретних випадків додавання двоцифрових чисел з переходом та без переходу через десяток; б) ділення багатоцифрового числа на одно- та двоцифрове число.

В умовах реалізації інноваційних перетворень в освіті особливо значущою є проблема усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес початкової школи.

Підвищення продуктивності початкової математичної освіти можливо за умови впровадження у навчальний процес інноваційних технологій навчання. Їх слід розглядати не ізольовано, а як важіль забезпечення концептуальної неперервності освітнього простору в системі початкової загальної освіти. Важливо пам'ятати, для того щоб мати можливість знайти своє місце в житті, учень сучасної школи повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- уміти бачити та формувати проблему, знаходити шляхи раціонального її вирішення;
- усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій його дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем).

Такими якостями учень може оволодіти тільки завдяки вчителю, який найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності учня як консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль математичних знань, умінь і навичок молодших школярів, а на діагностику їх діяльності та розвитку.

Досягнути цього можна шляхом реалізації інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Вибір інноваційної технології - це педагогічний вибір учителем стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи з учнем.

Відповідно до сучасних процесів інноватизації початкової математичної освіти, нами застосовується інноваційні технології навчання на основі таких методологічних підходів:

- теоретико-методологічного – за якого теоретичні основи розвитку математичного мислення розроблені на засадах педагогічної теорії, яка дозволяє визначити обсяг математичних знань в межах початкової загальної освіти, обґрунтувати застосування засобів та методів навчання з гарантованими результатами; цей підхід гарантує вихованцям засвоєння математичних знань як культурного досвіду людства;

- інтуїтивно-практичний – відповідно до якого математична освіта будується на емпіричному досвіді попередників. Він зорієнтований на засвоєння учнями сукупності математичних понять, законів і спрямований на досягнення практичної мети: навчити молодших школярів виконувати математичні операції, розв'язувати математичні задачі, будувати геометричні фігури, доводити теореми тощо;

- когнітивний – передбачає моделювання дидактичних ситуацій, в яких оптимізується розумова діяльність учнів початкової школи, розвиток процесів мислення та інтелектуальних операцій; кінцевою метою застосування цього підходу є формування математичного мислення молодших школярів з новими інтегративними характеристиками;

- інформаційно-логічний – підхід, у рамках якого реалізація функцій навчання математики молодших школярів розглядається з позицій інформатики, тобто як

форми та методи роботи з інформацією, її вивчення з позицій кодування, переробки, зберігання, декодування.

Під педагогічними інноваціями в широкому змісті розуміємо використання нововведень у вигляді нових технологій, методів, організаційних рішень навчального характеру. З урахуванням послідовності проведення робіт життєвий цикл інновації розглядається як інноваційний процес.

До інноваційних технологій навчання математики у початковій школі за Фадєєвою відносять:

– *технологію укрупнення знань з математики у початкових* – це система споріднених одиниць навчального матеріалу, у якому симетрія, протиставлення змін компонентів навчальної інформації в сукупності позитивно впливають на виникнення єдиної логіко-просторової структури знань; технологічними прийомами застосування технології укрупнення знань є: інтеграції змісту початкового курсу математики; паралельне вивчення протилежних або обернених операцій; дослідження багатогранності зв'язків споріднених понять; деформація та складання задач і вправ; подання навчальної інформації у кількох кодах (вербальному, образному символічному); використання матричних та графічних способів подання навчальної інформації.

– *технологію самовиховання М. Монтессорі* передбачає вільний вибір молодшим школярем дидактичного матеріалу та способів організації власної діяльності у різних напрямках розвитку математичної культури; чуттєве сприймання та сенсорне виховання, які складають основу для мисленнєвого розвитку дітей, механізм формування якого можна подати схемою: враження як результат впливу на органи чуття – відчуття – уявлення – асоціації уявлень – запам'ятовування – аналіз – мислення.

– *інтерактивні технології* передбачають фронтальну роботу усього класу, коли посилюється особистісна відповідальність молодшого школяра за результат власних дій. Учитель пропонує математичні завдання (репродуктивні, проблемні, навчально-творчі, нестандартні) усім учням на рівноможливих підставах,

моделюючи конкурентносприятливу атмосферу та стимулюючи школярів до вияву ініціативи щодо способів розв'язування завдань.

– *технологію розвивального навчання* виступає умовою досягнення особистісного розвитку молодшого школяра через оволодіння учнем інтелектуальними функціями та спрямованістю на саморозвиток. У традиційному навчанні переважає пояснювально-ілюстративний характер діяльності вчителя, а в розвивальному робота вчителя спрямована на розвиток допитливості учнів, формування пошукових структур мислення та навичок навчального діалогу, вмінь вчитися та самостійно працювати з інформацією на тлі емоційного благополуччя школярів;

– *технологію методичного проектування процесу навчання математики*, де проектування виступає важливим інструментом для розробки педагогічних проектів, які б забезпечили неперервність засвоєння математики у початкових класах;

– *технологію випереджувального навчання математики молодших школярів*;

– *технологію моделювання математичної діяльності молодших школярів*;

– *інформаційні технології на уроках математики*;

– *технологію раннього навчання математики М. О. Зайцева*;

– *технологію складання нестандартних математичних задач* – нестандартні задачі охоплюють клас завдань математичного змісту, які не мають визначеного способу розв'язування і передбачають виконання попереднього аналізу числових даних умови, моделювання за сюжетною лінією, встановлення логіки зв'язків між даними та шуканими величинами, які не подаються безпосередньо. До основних дидактичних цілей використання нестандартних задач з математики полягають відносять: створення дидактичних ситуацій, спрямованих на збагачення математичного матеріалу завданнями нових типів, а саме, розвивального спрямування; стимулювання концептуального, емоційного та мотиваційного складників особистості молодшого школяра під час розв'язування нестандартних задач; розвиток пошукових структур мисленнєвої діяльності на математичному матеріалі завдяки підсиленню, активізації логічної складової.

– *технологію складання математичної казки* передбачає дотримання таких дидактичних принципів: *науковості*, тобто зміст казки і форми роботи з нею мають враховувати методологічні основи математики як науки, історичні та лінгводидактичні засади народної казки, результати психологічних та педагогічних досліджень щодо формування індивідуальних моделей пізнання; *доступності*, коли змістова лінія казки узгоджується із вимогами Базового компонента дошкільної освіти та віковими закономірностями розумового розвитку дітей дошкільного віку. *наочності*, а саме: врахування особливостей сприймання на основі оптичного аналізу, формування перцептивного образу предмета та уявлень про математичні поняття, сенсорні еталони, величину, арифметичні дії; активізації навчально-пізнавальної діяльності та підсилення ролі операційної складової математичної діяльності, спрямованої на розширення та збагачення математичних уявлень у дітей дошкільного віку;

– математичну казку слід використовувати для того, щоб: сформувати досвід пошукової продуктивної діяльності молодших школярів на математичному матеріалі; сприяти розвитку здібних до математики дітей; розвивати логічне мислення; розвивати математичну мову учнів; виховувати особистісні якості, а саме: дисциплінованість, наполегливість, працелюбство тощо.

– *ігрові технології на уроках математики*, які з точки зору психологічних особливостей розвитку молодших школярів є найоптимальнішою інновацією у навчанні математики молодших школярів.

За характером педагогічного процесу ігри поділяють на дидактичні, пізнавальні, продуктивно-творчі, комунікативні тощо. Під час проведення уроків математики з елементами гри учителеві початкових класів доцільно дотримуватися таких вимог:

– адекватність форм проведення занять їх змісту (ігровою є тільки форма заняття);

– правила гри мають бути простими, чітко сформульованими, а зміст матеріалу – доступний розумінню учнів;

– завдання гри повинні містити достатню кількість інформації для активної мисленнєвої діяльності молодших школярів на уроці, що забезпечуватиме досягнення розвивальної та навчальної цілей уроку;

– математичний зміст має відповідати дидактичній меті уроку;

– наявність аудіовізуальних засобів навчання;

– дидактичний матеріал, який використовується в процесі гри, має бути цікавим, педагогічно доцільним і зручним у користуванні;

– якщо гра має характер змагання, то слід забезпечити справедливий і об'єктивний контроль її результатів;

– кожен учень має бути активним учасником гри;

– якщо на уроці створюється кілька ігрових ситуацій, то їх варто чергувати за складністю матеріалу, що до них входить, або характером розумових дій, які необхідні для їх виконання; якщо на кількох уроках підряд проводяться ігри, які вимагають аналогічних мисленнєвих дій від учнів, то за змістом матеріалу вони мають задовольняти принцип: від простого до складного, від конкретного до абстрактного;

– необхідно дотримуватися міри використання ігор у навчанні, щоб учні не звикли в усьому бачити тільки гру;

– під час гри від учнів слід вимагати чіткого і грамотного висловлення своїх думок, проведення послідовних логічних міркувань, обґрунтовування висновків;

– математичний зміст має бути посильним для кожної дитини (містити елементи диференціації навчання);

– підсумок уроку – чіткий і справедливий [8, с. 65].

Важливою умовою організації навчально-виховного процесу є вибір учителем раціональної сукупності форм і методів активного навчання, використання інноваційних технологій у поєднанні з традиційними засобами. Процес навчання слід організовувати таким чином, щоб зорієнтувати молодшого школяра на досягнення навчально-пізнавальних цілей.

Наше дослідження показало, що інноваційне мислення навчання доцільно використовувати у поєднанні з традиційними, що дасть змогу урізноманітнити навчальну діяльність учнів та сприятиме:

- розвитку здатності здобувати математичні знання самостійно;
- акумуляції вміння користуватися здобутими знаннями для вирішення нових навчальних завдань та побутових ситуацій;
- розвитку вмінь користуватися дослідницькими методами: збирати інформацію, факти, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.
- інтеграції знань з окремих тем, понять нами розроблено навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики;
- ігри та експерименти (з числами і числовими закономірностями, тілами, формами, величинами, можливостями різних результатів, подій та ін);
- робота з навчальними моделями (числа і їх властивості, відносини, операції та ін);
- угруповання, упорядкування, маркування, класифікація, порівняння (сисел, тіл, форм, об'єктів, закономірностей тощо);
- конструювання і створення (моделей, математичних виразів, схем, нескладних таблиць і діаграм тощо);
- щоденний рахунок, обчислення, вирішення завдань.

Найбільш вдалою з точки зору застосування інноваційних технологій навчання математики є групова форма роботи, яка дозволяє:

учням: отримати емоційну підтримку, без якої багато хто з молодших школярів не може долучитися до загальної роботи класу без примусу; спробувати свої сили в ситуації, де немає авторитету вчителя і уваги всього класу; придбати новий досвід виконання найважливіших функцій, що складають основу уміння вчитися (контроль і оцінка, цілепокладання і планування);

вчителю: використовувати різноманітні форми і методи залучення дітей у навчально-пізнавальну діяльність; поєднувати на уроці «навчання» і «виховання»; одночасно будувати особистісно-емоційні і ділові відносини молодших школярів;

вести систематичне спостереження (моніторинг) за розвитком математичних знань, умінь і навичок молодших школярів.

Поряд з цим, учителям слід пам'ятати, що використання інноваційних педагогічних технологій не забезпечить усім молодшим школярам однаково високого результату розвитку математичних знань, умінь і навичок. Тому слід вдало поєднувати застосування педагогічних інновацій традиційними методами навчання математики учнів початкової школи. «Викладання – це мистецтво, а не ремесло вічно винаходити.

Отже, нами розглянуто окремі аспекти формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі.

Література:

1. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посібник / І. М. Богданова. – Одеса: ТЕС, 2000. – 148 с.
2. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти: [моногр.] / О. А. Комар. – Умань: Софія, 2008. – 332 с.
3. Кузь В. Г. Труд, талант і творчість: сучасний учитель – будівничий нової школи / В. Г. Кузь // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 9-11.
4. Ліба О. М. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі / О. М. Ліба // Науковий журнал «Science Rise». Педагогічна освіта. – 2016. – № 4/5 (21). – С. 48-51.
5. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу: монографія / Г. О. Михалін. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.
6. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. – 2002. – Вип. 6. – С. 111-115.
7. Скворцова С. О. Основні новації в навчальній програмі з математики (у порівнянні з програмою 2006 року) / С. О. Скворцова // Учитель початкової школи. – №1. – 2012. – С. 9-12.
8. Фадєєва Т. О. Інноваційні технології навчання математики у початкових класах: навч.-метод. посіб. для студ. психолого-педагогічного факультету пед. ун-ту / Т. О. Фадєєва. – Кіровоград: Авангард, 2011. – 95 с.
9. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.

3.5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (Тетяна Мочан)

Однією із важливих проблем у сучасному динамічному суспільстві, для якого характерно швидкий розвиток індустріальних, інформаційно-комунікаційних технологій, є спеціаліст, зокрема педагог, який здатний до стрімкого реагування в своїй професійній діяльності на безперервно змінювані вимоги суспільства, відкритий до всього нового, який здатний швидко адаптуватися в складних умовах професійної та суспільної дійсності, самостійно і відповідально приймати рішення, орієнтований на успіх і постійне самовдосконалення. Стрімкий розвиток засобів комп'ютерної техніки в сучасному світі обумовлює відповідні зміни освітньої системи, модернізації основних підходів до впровадження інформаційних та мультимедійних технологій у практику роботи сучасного вчителя.

Сьогодні важливе значення набуває впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи. Важливою складовою формуванню ключових та предметних компетентностей школярів молодшого шкільного віку, їх повноцінної самореалізації, активності, розвитку творчих здібностей є використання сучасних інформаційних технологій, які створюють умови для максимального розкриття зміст уроку.

Дослідження вчених і педагогів-практиків (І. Гудчина, В. Едігей, В. Коткова, І. Красильникова, Л. Масол, Р. Петеліна, Л. Петухова, С. Полозова, В. Скворцова, О. Співаковський) свідчать про те, що використання ІКТ під час навчально-виховного процесу створюються умови для підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальній діяльності завдяки внесенню елементів новизни. Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі розглядали В. Гузєєв, П. Гороль, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Євдокімов, І. Коровець, Ю. Машбиць, О. Молянінова, О. Пінчук, Т. Піскунова, Є. Полат, С. Сисоєва, В. Сумська та ін. Різні аспекти впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у навчальний процес досліджені в наукових доробках багатьох вітчизняних та закордонних авторів (А. Анісімова, М. Жалдака, С. Семерікова та ін.).

Важливою проблемою розвитку сучасної системи освіти є якість професійної підготовки вчителів початкової школи. Основні положення державної політики у сфері реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи викладені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Вчитель», Державному стандарті початкової загальної освіти, в концепції Нової української школи. На сучасному етапі змін в початковій освіті та впровадження нових навчальних програм у початковій школі передбачає суттєві зміни в організації навчально-виховного процесу молодших школярів: з 2-го класу, за рахунок годин інваріантної частини навчального плану, введено новий предмет «Інформатика». Основним завданням цього курсу, визначеним програмою, є формування в учнів базових понять інформатики і початкових навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток алгоритмічного, логічного та критичного мислення [20].

Впровадження сучасних педагогічних технологій суттєво змінило навчально-виховний процес, що дозволяє вирішувати багато проблем розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивідуальної освітньої перспективи учнів.

В системі освіти комп'ютерні технології допомагають організувати навчальний процес з використанням ігрових методів, а також забезпечують зворотній зв'язок.

Поняття «інформатизація» (від англ. informatisation) сьогодні трактують як «цілеспрямовану сукупність процесів: організаційних, правових, науково-технічних, навчальних, виховних, пізнавальних; процес актуалізації учнів і педагогів до життєдіяльності та професійної діяльності в динамічних умовах інформатизації соціуму на основі створення єдиного освітнього інформаційного середовища для оптимального та всебічного використання інформаційно-комунікаційних технологій всіма учасниками навчального процесу» [14, с. 44-45].

Аналіз літературних джерел показав, що невід’ємними компонентами характеристики процесу підготовки майбутнього вчителя до знайомства учнів із ІКТ є поняття «інформаційна культура» та «комп’ютерна грамотність». Формування інформаційної культури цілого покоління людей є соціальним замовленням інформаційного суспільства, перехід до якого розпочався з другої половини XX століття. Це століття обрало головним ресурсом інформацію, а основними технологіями – інформаційні технології пошуку, подання, обробки, збереження та використання інформації [6, с. 21].

Сутність інформаційної культури виявляється через її компоненти. Символічно ці складові частини можна поділити на декілька груп: загальнопізнавальні; алгоритмічної культури; ті, що пов’язані з навичками оволодіння комп’ютерною технікою; ті, що містять знання етичних та юридичних норм у галузі інформаційних технологій, інформаційні [5].

Р. Моцик, деталізуючи компоненти інформаційної культури, виділив наступну структуру:

1. Загальнопізнавальні компоненти становлять (загальнокомунікативні вміння; уміння організувати пошук інформації з різних джерел).

2. Компоненти алгоритмічної культури включають такі вміння (спілкуватися у зрозумілій для співрозмовника формі; добирати послідовність операцій у пізнавальній діяльності, розробляти програму спостереження, дослідження, експерименту; аналізувати знання та інтерпретувати отримані результати тощо).

3. Компоненти, що пов’язані з навичками оволодіння комп’ютерною технікою, включають (уміння достатньо швидко вводити інформацію з клавіатури та працювати з графічним інтерфейсом програми з використанням миші; здібності використовувати засоби операційної системи та прикладне програмне забезпечення загального та предметно-орієнтованого призначення, системи телекомунікацій; звичку звертатися до комп’ютера для вирішення завдань із будь-якої предметної галузі за умови, що такий спосіб доступу до інформації є найбільш раціональним тощо) [13].

Слід зазначити, що розвиток комунікативних здібностей та вміння майбутнього вчителя початкової школи організовувати характерний вид спілкування в процесі застосування комп'ютера, як універсального засобу одержання, опрацювання й передавання інформації, можна трактувати, як «комп'ютерна комунікація».

Слід зазначити, що комп'ютерна грамотність вважається важливим чинником формування інформаційної культури майбутнього педагога. Аналіз джерел дає можливість констатувати, що зміст поняття «комп'ютерна грамотність», на думку більшості вчених, включає певні загальні знання, що стосуються інформаційної техніки і технології, комп'ютерів, їхніх можливостей і меж використання для вирішення різних професійних завдань, а також основи знань і практичних навичок роботи з персональним комп'ютером [12].

На думку О. Співаковського, яку ми цілком розділяємо, підготовка майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів молодшого шкільного віку із ІКТ за допомогою нових інформаційних технологій навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей підготовки в конкретній предметній галузі, забезпечує досягнення також додаткових цілей навчання: формування в майбутнього вчителя позитивного ставлення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності в ефективності цих технологій навчання, практичного засвоєння методів навчання в умовах нових інформаційних технологій навчання [17].

Досліджуючи психологічні характеристики готовності студентів до професійної діяльності, учені визначають, що вона містить у собі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до педагогічної професії, прагнення до самореалізації, задоволення пізнавальних потреб);
- орієнтовний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, відповідність її вимогам);
- операційний (володіння загально педагогічними, методичними спеціальними вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);

- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);

- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [3].

Основними критеріями та показниками готовності студента до професійно-педагогічної діяльності, можуть бути:

- зміст потреб та мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професій;

- ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності;

- рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості;

- якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [11; 15].

На думку Л. Г. Дзюба-Шпурик готовність майбутнього вчителя початкової школи до ознайомлення учнів із інформаційно-комунікаційними технологіями в рамках проблеми дослідження протрактовано як мету і результат професійної підготовки. Визначено, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, котрий ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб щодо неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища [6].

Спираючись на досвід науковців у галузі інформатики та початкового навчання можна схарактеризувати такі основні критерії готовності майбутніх учителів до ознайомлення учнів початкової школи із ІКТ, що відповідають компонентам готовності:

- мотиваційно-цільовий критерій є мірилом мотивів, потреб, інтересів, переконань, цінностей та визначає спрямованість майбутнього вчителя початкової школи, його прагнення до розвитку педагогічних здібностей, удосконалення знань, умінь та навичок до ознайомлення молодших школярів з ІКТ;

– когнітивно-інформаційним критерієм передбачене оволодіння базовими психолого-педагогічними знаннями, знаннями методики ознайомлення молодших школярів із ІКТ, міцність і гнучкість засвоєння цих знань;

– операційно-діяльнісний критерій визначає якість умінь здійснювати діагностику здібностей дитини, добирати найбільш ефективні методи та тактики для розв’язання проблеми, доцільність реалізації дій під час ознайомлення учнів початкової школи з ІКТ;

– результативно-рефлексійний критерій відображає самоконтроль та самооцінку дій майбутнього вчителя початкової школи щодо ознайомлення учнів із ІКТ, вміння здійснювати керівництво своєю діяльністю з метою самовдосконалення [7].

Характерними ознаками сучасних інформаційно-комунікаційних технологій О. Спірін вважає:

– робота користувача в режимі маніпуляції даними, а не програмування. Користувач має можливість переглядати інформацію за допомогою засобів виведення – екран, принтер і діяти шляхом введення даних із клавіатури, сканеру тощо;

– інтерактивний режим розв’язування завдань із можливостями для користувачів впливати на цей процес;

– можливість колективної співпраці для підготовки рішення за допомогою декількох персональних комп’ютерів, об’єднаних засобами комунікації;

– можливість гнучкої й адаптивної перебудови форм і способів надання інформації тощо [18].

Аналізуючи можливості засобів інформаційних технологій в освітньому процесі, доцільно систематизувати спектр цих засобів. Найчастіше засоби ІКТ класифікуються за способом їхнього застосування. Таку класифікацію пропонує І. Роберт з урахуванням способів використання в діяльності вчителя як:

– засіб навчання, що вдосконалює процес викладання;

– інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання;

– засіб розвитку особистості студента;

- об'єкт вивчення в рамках освоєння курсу інформатики;
- засіб інформаційно-методичного забезпечення і керування навчально-виховним процесом;
- засоби комунікацій;
- засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління;
- засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики;
- засіб організації інтелектуального дозвілля [16].

Шляхи використання ІКТ в освітніх цілях окреслив Д. Хокрідж, а саме:

- створення інформації (нові технології дають можливість виготовляти високоякісний навчальний матеріал з меншими витратами часу та енергії і потребують меншої кількості обслуговуючого персоналу);
- збереження інформації (наукова інформація, яка використовується для навчальних цілей, зберігається в комп'ютерних базах даних);
- добір інформації (за допомогою банків даних учителі та учні можуть добирати необхідну інформацію, використовуючи пошукові системи);
- обробка інформації (нові технології дають змогу обробляти великі обсяги інформації за короткий проміжок часу);
- передача інформації (ІКТ забезпечують можливість одночасно передавати інформацію з освітніми цілями багатьом користувачам);
- надання інформації (необмежені можливості ІКТ щодо отримання та виведення різноманітної інформації) [21].

Слід зазначити, що використання ІКТ на уроці потребує відповідної підготовки, зокрема вчитель ретельно продумує і складає план уроку у відповідності до його мети, при виборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основних дидактичних принципів (систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін.) і зважити на те, що комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його.

Інформаційні технології можуть використовуватися на всіх етапах, як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: при поясненні (введення) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. Основними перевагами щодо використання комп'ютера є раціональний розподіл часу, можливість використання цікавих аудіо-, відео-, мультимедіа-матеріалів, підвищення мотивації навчання, реалізація інтеграційного підходу, можливість формування комунікативної компетенції учнів, тому що вони стають активними учасниками уроку не тільки на етапі його проведення, а й при підготовці, на етапі формування структури уроку, використання різних видів діяльності, спрямованих на активізацію роботи школярів, що одержали достатній рівень знань з предмета, щоб самостійно мислити, сперечатися, міркувати, що навчилися вчитися, самостійно добувати необхідну інформацію.

Необхідним складником формування готовності майбутніх учителів початкової школи є інноваційна діяльність у контексті підготовки фахівців у вищій школі.

Т. Сулима виділяє такі особливості підготовки педагога до інноваційної діяльності під час професійного становлення: процес підготовки педагога професійного навчання до інноваційної діяльності безперервний, тому що становлення інноваційної практики – це процес, який постійно змінюється; професійне становлення педагога професійного навчання, орієнтованого на інноваційну діяльність відбувається за рахунок його участі в інноваційній діяльності та спеціально організованих рефлексивно-аналітичних, проектувальних та освітніх процесах; для здійснення процесу професійного становлення педагога професійного навчання формуються загальні уявлення про образ віддаленого майбутнього, про інноваційну діяльність найближчого періоду, а також організовується спільне проектування майбутньої діяльності і освоєння кожним педагогом знань, умінь, способів необхідних для її реалізації [19].

Необхідність оновлення змісту і форм підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інформатизації національної системи освіти зумовлює в дослідженні, присвяченому модернізації підготовки фахівців у вищому

педагогічному навчальному закладі на засадах посилення інформаційно-технологічної спрямованості педагогічного процесу та розвитку готовності до ознайомлення учнів із ІКТ, що сприятиме подоланню низки *суперечностей* особистісно-соціального, загальнопедагогічного, теоретико-змістового, організаційно-технологічного характеру:

- між потужною інформатизацією всіх галузей суспільної діяльності та недостатнім урахуванням освітньою системою динаміки розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;

- між рівнем розробленості підходів до впровадження ІКТ у світовій науці і практиці підготовки вчителя початкової школи та невизначеністю теоретичних і методичних засад їх упровадження в освітньому процесі сучасних вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів;

- між законодавчою і науковою здатністю вітчизняної системи професійної підготовки вчителя ефективно розв'язувати проблему інформатизації всіх ланок системи освіти України та недостатнім рівнем практичної готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування ІКТ;

- між цільовими настановами традиційної системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи і суб'єктивною потребою кожного студента бути рівноправним учасником процесу навчання, під час якого на основі реалізації індивідуальних можливостей та інтересів формуються його інформаційна культура і готовність до ознайомлення учнів із ІКТ [6, с.7].

Особливо важливим у нашому дослідженні є розгляд інформаційної діяльності студентів, що орієнтована на задоволення інформаційних потреб під час навчання у вищому навчальному закладі. Тому необхідно розрізняти інформаційну діяльність людини загалом та інформаційну діяльність студента зокрема, оскільки остання має інші цілі та вирішує інші завдання, здійснюється в інших умовах, має власний зміст, форми і продукт. Доходимо висновку, що інформаційна діяльність – це діяльність студента в інформаційному освітньому середовищі, що розглядається як компонент інформаційної культури та процес активної взаємодії між тим, хто навчається, та джерелом інформації. Зважаючи на те, що головною особливістю навчальної

діяльності студента в освітньому середовищі виступає здобуття нових знань, то стає очевидним, що у швидко змінному потоці інформації від майбутнього вчителя вимагається не тільки вміння знаходити інформацію, а й уміння якісно аналізувати її, синтезувати, порівнювати, структурувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати її та формулювати висновки [6, с.44].

На сучасному етапі подальший розвиток існуючої системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до ознайомлення учнів із ІКТ визначається передумовами, серед яких, на наш погляд, є важливі зміни:

- уявлень про предмет інформатики як науки (від розуміння її як прикладної, технічної науки про методи та засоби автоматизації обробки даних – до усвідомлення її сутності як фундаментальної природної науки), що вивчає інформаційні процеси в системах різної природи: соціальних, технічних, біологічних [9]. Необхідно відзначити, що нові погляди на предмет інформатики вже отримали певне відображення в цілях і змісті шкільної освіти, але меншою мірою вплинули на методичну підготовку вчителя інформатики для початкової школи в педвузах;

- розуміння ролі і місця інформатики в системі початкової школи: інформатика, займає провідне місце у формуванні наукового світогляду, соціалізації школярів, підготовці їх до подальшої освіти, сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги. Сформувалося інше, уявлення про цілі, завдання, структуру, зміст шкільного курсу інформатики (багатоетапна система навчання інформатики, включаючи її пропедевтику в молодших класах, створення профільних курсів на старшій ступені школи тощо). Вивчення інформатики стало відігравати суттєву роль у розвитку пізнавальної діяльності учнів через освоєння засобів і методів застосування ІКТ у навчанні [10];

- у системі спеціальної та методичної підготовки роботи вчителів із учнями в галузі інформатики та інформаційних технологій, що реалізують специфічні цілі навчання на початковій ланці викладання інформатики в школі [8].

Особливу увагу необхідно при підготовці майбутніх учителів початкової школи приділяти використанню навчальних комп'ютерних програм, які мають

бути спеціально розробленими для навчання учнів початкової школи або принаймні адаптованими для дітей молодшого шкільного віку. Таке програмне забезпечення має задовольняти відповідні психолого-педагогічні й ергономічні вимоги до комп'ютерних програм навчального призначення [1]. На нашу думку, цим критеріям найкраще відповідає програмне забезпечення «Сходинок до інформатики Плюс: Комплекс навчально-розвивальних ігрових програм» до курсу «Сходинок до інформатики» («Інформатика»), «Інформатика. Перший рік навчання».

Заслужують на увагу твердження В. Блінова стосовно того, що всі ключові компетенції складаються з чотирьох елементарних, причому, як зазначають автори, визначення наступних формується на основі попередніх:

- інформаційна компетенція – уміння самостійно працювати з усіма видами інформації;
- комунікативна компетенція – уміння самостійно підтримувати контакт у спілкуванні, слухати співрозмовника, висловлювати, аргументувати, відстоювати особисту думку, грамотно вирішувати конфліктні ситуації;
- кооперативна компетенція – уміння самостійно знаходити партнерів для співпраці, створювати групи, координувати свої дії та дії інших, розподіляти завдання для розв'язання задач;
- проблемна компетенція – уміння самостійно виявляти проблему, формулювати мету, знаходити шляхи та засоби розв'язання задач, оцінювати результати [4].

Н. Баловсяк стверджує, що інформаційна компетентність формується при наявності інформаційної культури та комп'ютерної грамотності і визначає три основні компоненти, необхідні для її формування:

- інформаційний компонент – ефективне використання відомостей, що цікавлять конкретну людину в конкретній ситуації в усіх формах її представлення;
- комп'ютерний або комп'ютерно-технологічний компонент – уміння користуватися інформаційними технологіями, працювати на комп'ютері, використовувати різноманітне програмне забезпечення;

– процесуально-діяльнісний компонент – здатність застосовувати інформаційні, комп'ютерні та інтернет-технології для роботи з інформаційними ресурсами [2].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню його ефективності, всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю їх талантів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття школярів. При цьому готовність вчителя початкової школи до застосування ІКТ підвищується працездатність учнів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд. Тому комп'ютер має великі можливості вдосконалення навчально-виховного процесу.

Отже, як показує практика, без інформаційно-комунікаційних технологій вже неможливо уявити собі сучасну школу та фахову компетентність вчителя. Навчально-виховний процес з використанням ІКТ стає звичними в роботі з учнями молодшого шкільного віку, а для вчителів стає нормою роботи – це і є одним із важливих результатів інноваційної роботи в практиці роботи сучасного вчителя початкової школи.

Література:

1. Андрусич О. Комп'ютерна підтримка курсу «Сходінки до інформатики»: зроблено перший крок / О. Андрусич // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 41-43.
2. Баловсяк Н. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Баловсяк Надія Василівна; Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2006. – 334 с.
3. Белавина И. Психологические последствия компьютеризации детской игры / И. Белавина // Информатика и образование. – 1991. – № 3. – С. 91-94.
4. Блинов В. Математические основы менеджмента: учеб. пособ. / В. Блинов ; Межрегион. Акад. управл. персоналом. – 2. изд. – К.: [б.в.], 1997. – 68 с.
5. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. Волкова. – К., 2006. – 92 с.
6. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними

технологіями: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Г. Дзюба-Шпурик. – Полтава., 2016. – 290 с.

7. Дзюба Л. Г. До проблеми формування готовності вчителів початкової школи до ознайомлення учнів з ІКТ / Л. Г. Дзюба // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. ст. / Крим. гос. ун-т. – Ялта, 2013. – Вип. 41. Ч. 4. – С. 369-374.

8. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

9. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О. Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 69-72.

10. Красовська О. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи / О. Красовська, І. Виговський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 4. – С. 131-140.

11. Максименко С. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Максименко, О. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.

12. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії [Електронний ресурс] / Г.М. Мешко – Режим доступу [uchebnikonline.com / pedagogika / vstup-do-pedagogichnoyi-profesiyi-meshko / struktura-pedagogichnoyi-diyalnosti](http://uchebnikonline.com/pedagogika/vstup-do-pedagogichnoyi-profesiyi-meshko/struktura-pedagogichnoyi-diyalnosti). / (дата запиту: 14. 11. 2017). – Назва з екрана.

13. Моцик Р. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної діяльності: монографія / Р. Моцик; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський: [Зволейко Д. Г.], 2010. – 224 с.

14. Пономаренко Л. Інформатика та засоби ІКТ у початковій школі / Л. Пономаренко // Інформатика та інформаційні технології : наук.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 44-47.

15. Прокоф'єва М. Модель підготовки майбутнього вчителя до диференційованого навчання молодших школярів / М. Прокоф'єва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 2. – С. 82-88.

16. Роберт И. Информационные технологии в науке и образовании / И. Роберт, П. Самойленко. – М., 1998. – 178 с.

17. Співаковський О. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера в навчальному процесі / О. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №2. – С. 9-12.

18. Спірін О. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. Спірін // Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України: сайт. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09sontio.htm>. – Назва з екрана.

19. Сулима Т. С. Інноваційна діяльність педагога професійного навчання як складова проблема в контексті реформування системи професійно-технічної освіти

/ Т. С. Сулима // Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 30. Серія 5, 2011. – С. 197-201

20. Сходинки до інформатики: програма інтегрованого курсу для 2–4 кл. загальноосвітньої навч. закладів / Ф. Рівкінд, Г. Ломаковська, Й. Ривкінд, С. Колесников. – Світич, 2011. – 16 с.

21. Хокридж Д. Педагогическая технология: настоящее и будущее / Д. Хокридж // Prospects. – 1982. – № 3. – С. 93-107.

3.6. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПОЛІЕТНІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Маріанна Горват)

XXI століття стало століттям широкого поширення у світі ідей прав людини, політичного, національного і культурного плюралізму, який поклав початок міжнародній інтеграції. Сталося це через взаємовплив і взаємопроникнення різних національних культур, економік, держав. Зростаючи з кожним роком мобільність населення земної кулі перетворює багато країн у полікультурні спільноти. Гармонійний розвиток таких спільнот можливий тільки в процесі реалізації принципів рівноправності та рівноцінності різних культур, толерантного ставлення до різних проявів людської самобутності, індивідуальності, творчості [1].

Однак, паралельно з такого роду плюралістичним світоглядом, у світі існують й абсолютно протилежні погляди на людське суспільство [5]. Так, з одного боку, виникають ідеї про необхідність зникнення культурних відмінностей і проєкції на весь світ якогось еталонного, переважно американського або європейського способу життя, що природно породжує уявлення про народи «цивілізовані й нецивілізовані», культури «розвинені та нерозвинені», людей «першосортних і другосортних»; з іншого – виникають ідеї ізоляціонізму, націоналізму та культурної винятковості; причому найбільш жакливі їх прояви – фашизм і нацизм – народжені тим же XX століттям.

Сьогодні, на жаль, подібні расистські, релігійно-екстремістські, неофашистські погляди як і раніше звучать. Наше невміння або небажання жити поруч з несхожими між собою людьми робить реальним припущення відомого

українського соціолога Ю. Римаренко [3] про те, що в найближчому майбутньому культурні відмінності можуть стати головним джерелом ворожості між людьми. Все це актуально для України – держави багатонаціональної та багатоконфесійної, держави з безліччю різноманітних і несхожих один на одного культур, і як наслідок – проблем у міжкультурних відносинах [2].

Нетерпимість до людей чужої мови, віри та культури все частіше зачіпає і школу, і вуз, проникаючи через засоби масової інформації, соціальне оточення молоді. Ксенофобія, націоналістичні забобони, профашистські настрої стають поширеним явищем у молодіжній субкультурі та дитячому середовищі [4]. Тому однією з цілей виховання в сучасних умовах є орієнтація молоді на гуманістичні цінності. У силу цього, поліетнічне виховання можна визнати однією з найважливіших завдань державного утворення.

Звідси виникає проблема підготовки майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів, яка охоплює досить широке коло питань. Виходячи з цього, необхідною умовою досягнення мети нашого дослідження є виділення основних понять і категорій, які послужать опорою в подальшому вивченні даної проблеми.

Підготовка студентів до поліетнічного виховання молодших школярів здійснювалася в рамках основної професійної підготовки, а саме:

- в процесі навчання у ВНЗ;
- на базі оволодіння знаннями основ духовної і матеріальної культури народів регіону, їх менталітету через психокультуру;
- через повноту засвоєння студентами рідної для них культури.

Організаційно-методичне забезпечення підготовки студентів до поліетнічного виховання молодших школярів передбачає:

- вироблення умінь і навичок виховної роботи в полікультурному соціумі;
- здатності до подолання власної езопової позиції, розвитку у кожного студента усвідомленої потреби в творчій праці, в систематичному самоаналізі та мотивації до саморозвитку, в підвищенні професійно-культурного рівня, в

оволодінні новими технологіями виховної роботи з урахуванням етнічної ситуації в регіоні.

Формами організації педагогічного процесу виступили: практичні заняття, безперервна практика на базі навчальних закладів.

Радикальні зміни системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів можливі лише на основі особистісно-розвиваючої стратегії, яка передбачає не просто навчання студентів способам виховного впливу, а формування їх мотиваційної, інтелектуальної, поведінкової структур і, в кінцевому рахунку, формування у них високого рівня готовності до поліетнічного виховання.

Реалізуючи перший напрямок і розглядаючи освіту як механізм формування духовно-моральної культури суспільства, доцільно використовувати систему заходів, що стимулює підвищення рівнів інтелектуального та культурного розвитку студентів. У зв'язку з цим робота зі студентами доцільно побудувати за такими блоками.

1. Загальнокультурна і науково-теоретична підготовка студентів:

- вивчення студентами змісту культурної та педагогічної спадщини малих етносів регіону;
- ознайомлення їх з основами системи народного виховання в регіоні та можливостями її конструктивного використання в навчально-виховному процесі школи;
- коригування викладачами вузу знань студентів сучасних технологій навчання і виховання;
- створення сприятливого психологічного мікроклімату в навчальному закладі.

2. Система шкільного виховання:

- організація й управління виховним процесом (роботою студентів у період педагогічної практики);
- аналіз системи діяльності вчителів (студентів на практиці);
- використання в освітньому процесі школи виховних засобів, спрямованих на виховання позитивних, поважних відносин між дітьми різних національностей;

- аналіз якості та ефективності виховних заходів.

3. Спеціальні форми роботи зі студентами:

- педагогічна студія;
- етнопедагогічні тренінги.

Формування готовності до поліетнічного виховання у майбутніх вчителів початкових класів має бути, на нашу думку, не непрямим «ефектом від інновації», а метою системи професійної підготовки вчителів до здійснення ними своєї педагогічної діяльності.

Вузівський спецкурс «Основи краєзнавства» дозволив ввести в освітній простір знання забутих культурно-виховних традицій малих етносів і звернути увагу майбутніх педагогів на зміст традиційної педагогіки народів України, орієнтованої на загальнолюдські духовно-моральні цінності.

Вище названий курс і програма ґрунтується на національній і регіональній традиції, що сприяє, в першу чергу, полікультурному вихованню як студентів, так і молодших школярів. Разом з тим, орієнтація на духовні, історико-культурні традиції в освіті підвищує значущість регіонального компонента в підготовці студентів, проектування змісту якого є особливою науковою проблемою. При здійсненні такого проектування нами враховувалися:

- духовно-моральні та історико-культурні традиції регіону які забезпечують його подальший розвиток (слід особливо відзначити, що мова йде про традиції, що сформувалися в умовах історичного розвитку української державності, які сприяли і сприяють цьому розвитку);
- історико-національні особливості способу життя населення регіону, як форми прояву його громадянської самосвідомості;
- реалії сьогоденного стану морального, господарського, культурного життя регіону та завдання її подальшого розвитку;
- федеральний (геополітичний) зміст життя окремого регіону, як частини України.

Запропонована програма підготовки вчителів початкових класів та студентів до поліетнічного виховання молодших школярів стала основою наступного етапу

роботи. Зокрема, на основі цієї програм були розроблені види діяльності та форми роботи студентів з поліетнічного виховання молодших школярів.

Підготовка студентів до роботи з молодшими школярами здійснювалася як певна педагогічна система, як «цілісність». На відміну від інших авторів (Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Л. Вікторова), цілісність нами розуміється як властивість педагогічної системи. Тому, на наш погляд, поняття цілісності необхідно доповнити поняттям інваріантності, що дозволить системі оновлюватися, вдосконалитися, доповнюватися новими, науково обґрунтованими, даними, і тоді вона зможе функціонувати ефективно, розвиватися. Оновлення, різні взаємодоповнення змісту внутрішніх елементів і функцій – це обов’язкова ознака педагогічної системи як різновиду соціальної, а її цілісність – реальний факт накопичення в даний момент наукових знань про цю систему.

На основі програми були розроблені види діяльності та форми роботи студентів з поліетнічного виховання молодших школярів (див. Рис. 1.).

Крім запропонованих дослідниками структурних і функціональних компонентів, у педагогічну систему нами включено і дидактичне оточення, нормативне методичне забезпечення, зміст навчання, характеристики і критерії діяльності студента та викладача.

Причому під дидактичним оточенням у контексті проблеми, що розглядається нами розуміється:

- єдиний простір, в якому здійснюється ознайомлення з культурною і педагогічною спадщиною малих етносів і виховання позитивних міжетнічних відносин;
- єдність цілей, підходів, взаємодії суб’єктів педагогічного процесу;
- єдине поле, в якому є можливість стимулювання творчої ініціативи та активності учасників педагогічного процесу в усіх видах навчальної та позанавчальної діяльності.

Зміст навчання визначається виходячи з мети – сформованість громадянина, здатного реалізувати свій індивідуальний, культурний, національний, релігійний, соціальний та духовний потенціал. Тому такий зміст навчання передбачає:

- 1) особистісно-діяльне структурування навчальної дисципліни (вибір тем, їх наступність та послідовність; визначення оптимального часу на їх засвоєння);
- 2) забезпечення цільової усвідомленої діяльності (отримання знань про культурно-педагогічну спадщину малих етносів, методику ознайомлення молодших школярів з їх культурною спадщиною свого народу);
- 3) визначення обсягу освітнього матеріалу для вивчення з викладачем, самостійно, поза навчальним закладом;
- 4) забезпечення оптимального поєднання предметного та комплексного освоєння цього змісту.

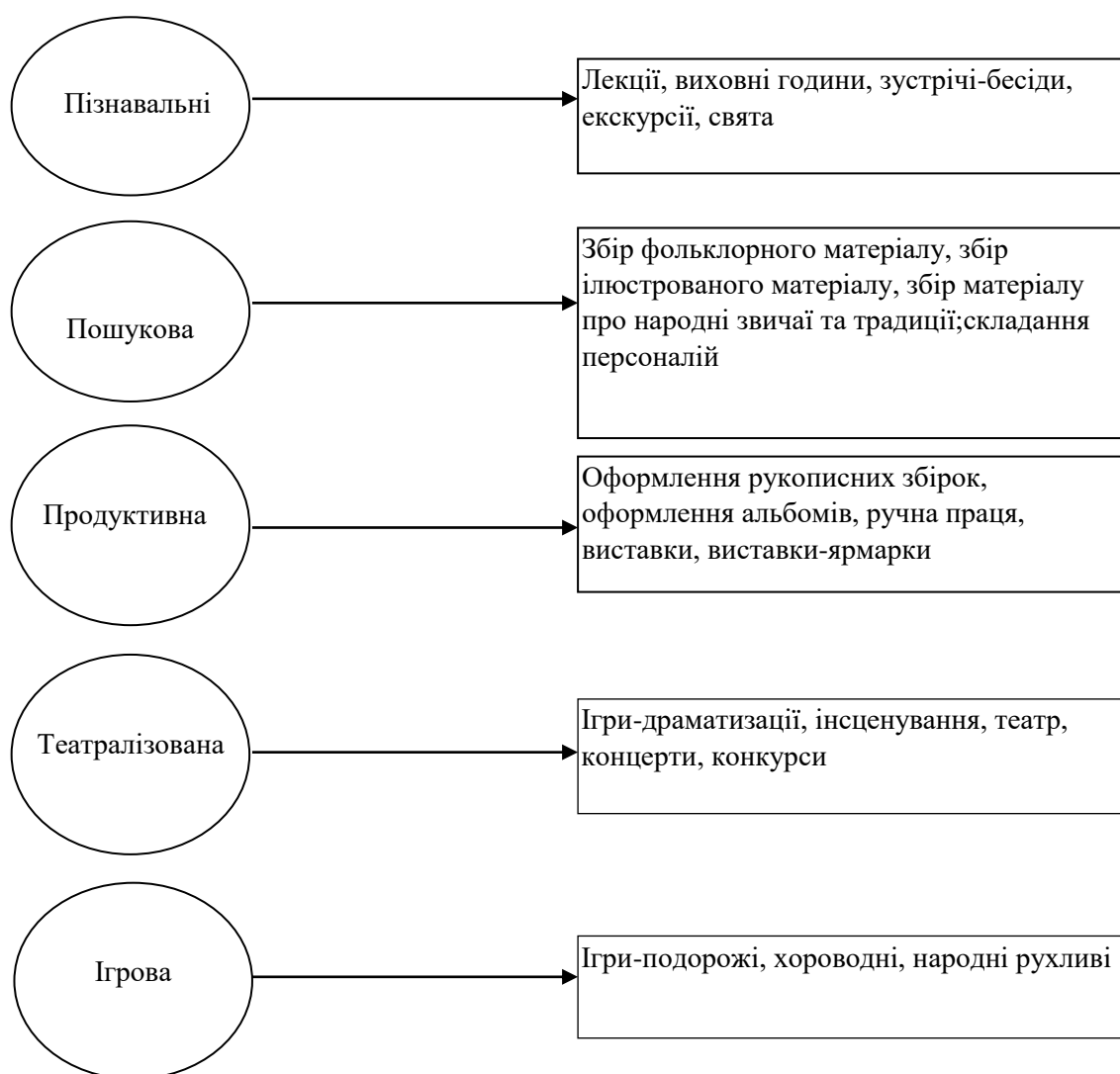


Рис. 1. Види діяльності та форми організації роботи студентів ВНЗ з підготовки до поліетнічного виховання молодших школярів

Одні з важливих елементів навчання – це нормативно-методичне забезпечення та підготовка студентів до роботи з молодшими школярами. Цей елемент охоплює принципи, закони (розвитку, активності, моделювання, прогнозування та інш.) і закономірності навчальної дисципліни («Основи краєзнавства», «Педагогічна етика»). Зазначене забезпечення також потрібно, щоб надати педагогічній системі необхідну організаційну та функціональну спрямованість за допомогою програм, планів, методичних рекомендацій, конспектів різних занять, рекомендацій по діагностиці та корекції знань і поведінки, по збору та оформлення матеріалів, для презентації виставок, організації діяльності молодших школярів у період педагогічної практики та інш.).

Студенти в університет прийшли з сформованими поглядами і переконаннями, та тільки особистісно значущі цінності могли стати основою їх переконання, що являє собою досить складний і глибокий процес. Це ускладнювало розуміння ними і використання в подальшій роботі з дітьми елементів національної культури малих етносів регіону, час від часу блокувало дію тенденції до гуманізації взаємин з оточуючим.

Тому в своїй експериментальній роботі наші прагнення були спрямовані на те, щоб студенти, глибоко засвоїли кілька базових концептів:

- а) стрижнем системи виховання малих етносів регіону (як і української) є ідеал гуманної людини;
- б) поліетнічне виховання передбачає формування морального ставлення не тільки до людини, але і до суспільства, і доприроди;
- в) це виховання спрямовує прагнення людини будувати своє життя, побут, відпочинок, культуру за законами краси і добра;
- г) воно має статус та значення закону життя, діяльності та поведінки;
- д) юридичні закони складаються на основі народної моралі.

У зв'язку з зазначеним, наше дослідження було спрямоване на пошук нових технологій формування готовності студентів до поліетнічного виховання, народознавчої навчально-виховної роботи на основі знань народної педагогіки. Тому нами була проведена робота зі студентами першого курсу педагогічного

факультету МДУ спрямована на ознайомлення з культурною спадщиною народів регіону проживання. Ми вважаємо, що ці знання є базовими в поліетнічному вихованні молодших школярів, а також озброєння студентів різноманітними формами та методами навчально-виховної роботи на основі отриманих знань.

З метою формування готовності студентів доцільно розробляти завдання, які б передбачали не тільки розвиток інтелекту, творчості, формування духовності, морально-естетичних і професійних якостей, а й оволодіння найважливішими навчальними прийомами (спостереження, порівняння, осмислення), а також освоєння прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація). Наприклад, студенти разом з учнями другого класу спостерігали святкування Дня матері українцями та угорцями. Порівнювали основні обряди та традиції свята, виявляли їх схожість і відмінність. Робили умовивід про наявність загальних елементів у цих народів.

Відібрані завдання дають можливість застосувати таку технологію, як випереджаюче навчання. Всі випереджаючі завдання передбачають використання різноманітних джерел, додаткової літератури, виконання самостійних репродуктивних і творчих робіт. Їх вибір обумовлений конкретними причинами і побажаннями студентів, що дає можливість стимулювати їх самостійну пізнавальну діяльність.

Залежно від загального рівня розвитку пізнавальної активності та самостійності студентів завдання конкретизуються. Вони можуть бути варіативно-репродуктивного й творчого характеру і проектуватися таким чином, щоб:

- якомога повніше відповідати завданням, які диктуються метою навчання;
- повністю забезпечувати оволодіння знаннями на рівні адекватних значень;
- враховувати психологічні особливості студентів і їхнє ставлення до досліджуваного матеріалу;
- сприяти ефективності формування навичок і вмінь використання набутих знань у життя;
- передбачити труднощі у засвоєнні назв, термінів, понять.

Під час експерименту нами вибиралися тільки ті методи і форми, проводилися такі заходи, які відрізнялися новизною, своєрідністю, викликали інтерес у студентів. Переважно це були інтегровані форми та методи роботи, орієнтовані на виховання їх гуманного поводження, позитивних міжетнічних відносин.

Що стосується спеціальної підготовки студентів до роботи з молодшими школярами, то вона здійснювалася в наступних формах:

- лекції;
- практичні та лабораторні роботи (наприклад, «Розробка нетрадиційних конспектів ознайомлення молодших школярів з культурою угорців (словаків, німців)»);
- семінари на тему «Педагогічні погляди українців і їх роль у сучасній педагогіці»;
- спостереження і аналіз класної години в 3 класі «Легенди Закарпаття», «Діагностика знань і відносини дітей молодшого шкільного віку до людей іншого етносу»;
- захист анотованих альбомів (наприклад, «Декоративно-прикладне мистецтво Закарпаття»);
- круглі столи (наприклад, «Виховне значення фольклору народів Закарпаття», «Культура та міжнаціональні відносини»);
- ділові, імітаційні ігри («В гостях у сусідів», «Урок в музеї»);
- диспути («Що спільного у вихованні дітей вугорців, словаків та українців»);
- екскурсії, екологічна стежка;
- захист зібраного фольклорного матеріалу (наприклад, частівки, прислів'я, загадки);
- виставки студентських робіт за мотивами декоративно-прикладного мистецтва (живопис, графіка, вишивка);

– самостійне проведення студентами різноманітних форм роботи з молодшими школярами (уроки, виховні години, екскурсії, подорожі екологічними стежками, ігри-подорожі).

З огляду на вищевикладене, готуючи студентів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку нами запропонована система, до якої доцільно здійснити навчально-виховну діяльність, що складається з чотирьох етапів: діагностично-корекційного, проєктованого, спільно-діяльнісного, аналітико-корекційного. Реалізація цього освітнього циклу забезпечує оптимальне поєднання і взаємодію різних її видів, форм, характеру і стилю.

Діагностико-корекційний етап включає в себе:

– створення умов для ознайомлення з культурною спадщиною малих етносів (відвідування музеїв, виставок, національних товариств, зустрічі-бесіди з представниками етнічних спільнот);

– стимулювання творчого потенціалу всіх учасників експериментального дослідження (презентація творчих робіт, конспектів нетрадиційних форм роботи з молодшими школярами);

– розвиток соціального, життєвого, етнічного досвіду студентів у контексті регіональних традицій (навички позитивного міжетнічного спілкування в полікультурному, поліетнічному регіоні; участь нарівні в національних декадах, святах);

– розробку програм, планів і сценаріїв заходів виховної роботи в школі (розробка планів виховної роботи, сценаріїв позакласних заходів, програм батьківського всеобучу).

Проективний етап експерименту передбачав розробку стратегії і тактики виховної роботи і тому охоплював:

– створення стимулюючої духовно-моральної, культурно-психологічної атмосфери;

– стимулювання інтелектуального і творчого пошуку;

– оволодіння народознавчими, культурологічними та етнопедагогічними знаннями;

- визначення мети і змісту виховної роботи;
- впровадження сучасних технологій виховної роботи;
- модернізацію форм виховної роботи в початковій школі;
- розробку комплексу науково-методичного забезпечення виховної роботи;

У кінці цього етапу студентам пропонувалося з'ясувати своє ставлення (позитивне чи негативне) до запропонованої програми і до змісту проведеної роботи.

Спільно-діяльнісний етап забезпечував продовження роботи студента по засвоєнню культурно-педагогічної спадщини малих етносів і реалізації запропонованої програми. Головним тут було усвідомлення кожним відповідальності за збереження досвіду народного виховання, позитивних міжетнічних відносин, необхідності придбання етнопедагогічних, народознавчих знань, норм, досвіду в цілому. Цей етап передбачав:

- створення умов, при яких кожен студент міг реально засвоїти знання про духовну і матеріальну культуру малих етносів і повністю реалізувати свої можливості в освоєнні цього матеріалу (самостійна розробка і проведення нетрадиційних форм поліетнічного виховання молодших школярів);

- підготовку індивідуальних планів, програм, сценаріїв завдань з урахуванням інтересів, схильностей, можливостей, національно-релігійних особливостей студентів (складання індивідуальних програм формування навичок міжетнічного спілкування, розробка завдань по вихованню толерантності);

- збільшення питомої ваги евристичного компонента в роботі зі студентами (використання в роботі з дітьми невідомих фактів, матеріалів, невикористаних раніше форм і методів виховної роботи);

- облік регіональних факторів, які зумовлюють особливості змісту й організації роботи з молодшими школярами з поліетнічного виховання (кліматичні, природно-географічні, етнічні, екологічні, культурологічні);

- розробку методів стимулювання та заохочення студентів за активну роботу в досліджуваному напрямку (презентація їх діяльності на практиці в школі, вручення сертифікатів).

Аналітично-корекційний етап охоплював виявлення та аналіз результатів національно-патріотичного, етнічного розвитку студентів, які прогнозувалися раніше. Зокрема, виявлення високого рівня прогнозованого розвитку давало можливість поглибити зміст роботи зі студентами, розширити обсяг знань і уявлень; а діагностика низького – означала, що з даними студентами необхідно продовжувати ту ж роботу, але з істотною індивідуальною корекцією. Цей етап складався з:

- розробки критеріїв і показників засвоєння студентами культурно-педагогічної спадщини малих етносів регіону;
- вибору методики виявлення рівнів обізнаності та ставлення студентів до міжетнічних взаємин;
- розробки планів, програм, проектів і сценаріїв для корекційної роботи.

Використовуючи можливості вузу та школи, творчий потенціал студентів, природні умови в контексті роботи з вище представленої системи, нами успішно застосовувалися нетрадиційні форми і методи навчально-виховної роботи. У зв'язку з цим, виховання національної еліти регіону в МДУ нами здійснювалося шляхом залучення студентів у народознавчу пошукову роботу, яка є найважливішою складовою освітнього процесу в сучасній школі. Результатом цієї роботи було їх професійна готовність як інтегративна якість, яка вміщує в себе оптимальний набір знань з народознавства, дисциплін народознавчого циклу, і в той же час необхідну суму практичних норм, умінь і навичок, психологічну установку на досягнення мети в організації та здійсненні експедиційної роботи.

Народознавча робота – це система навчально-виховних заходів, які здійснює педагог з метою залучення студентів до спадщини духовної та матеріальної культури народів регіону, формування духовно-етичних, професійних, естетичних, фізичних якостей і виховання їх на кращих традиціях українського народу й народів регіону, перш за все на християнських, гуманістичних, демократичних. При цьому найбільш доцільною формою підготовки студентів до народознавчої роботи з молодшими школярами є експедиція (фольклорна, етнографічна, етнопедагогічна), під час якої і накопичується фактичний матеріал.

Наприклад, організувавши об'єднану народознавчо-краєзнавчу експедицію, студентам була дана можливість познайомитися з побутом, елементами обрядів, звичаїв, ремеслами. Результатом експедиції стали фотоальбоми й альбоми-ескізи, записи народних пісень та обрядів, методичні розробки уроків та позакласних заходів. Отримавши таким способом народознавчий матеріал, за допомогою безпосереднього спостереження і вивчення живої дійсності, повноцінно реалізують переваги народознавчого дослідження – його об'єктивність і репрезентативність. Дані, зібрані в ході такого пошукового процесу, називаються польовими етнографічними (фольклорними) матеріалами, а їх збір – польовою народознавчою роботою або польовими етнографічними дослідженнями.

В процесі експедиційної діяльності студенти педагогічного факультету МДУ мали можливість ознайомитися з культурно-мистецькими пам'ятками минулого, простежити їх еволюцію, динаміку та сучасний стан; також зібрати цінні для народознавчих наук предмети (вишивка, предмети побуту), які відображають ті чи інші явища матеріальної і духовної культури. Були вивчені правила народного етикету, основи сімейного виховання і підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального регіону.

Цінність такої пошукової роботи полягає в тому, що вона:

- поглиблює знання, розширює кругозір;
- формує навички дослідницької роботи;
- удосконалює вміння і навички збору та оформлення польового матеріалу;
- удосконалює вміння спілкуватися з людьми різних національностей, похилого віку;
- сприяє оволодінню навичками поведінки в поліетнічному середовищі;
- залучає до досягнень народної культури сусідів по регіону;
- дає можливість більш ефективного вивчення і подальшого використання досвіду народного виховання;
- сприяє збагаченню словника іноземними словами;
- виховує шанобливе ставлення до людей іншої культури і віри;
- духовно збагачує;

- вчить мудрості спілкування;
- підвищує професійний потенціал;
- сприяє самовизначенню в колективі.

В експедиції брали участь студенти, які зібрали цінний матеріал для подальшого використання в роботі з молодшими школярами – прислів'я, приказки, побутові пісні, рецепти народної кухні, зразки вишивки й орнаменту, костюми, посуд.

Експедиційна робота сприяла не тільки інтелектуальному, а й духовному, культурному збагаченню студентів, пробудженню в них творчих можливостей та інтересів.

Великого значення набуває професійна готовність майбутніх учителів до полікультурної взаємодії. Це, в першу чергу, вміння студента-практиканта відшукати нетривіальні форми передачі дітям культурних норм і цінностей. Основою цього процесу не може бути прямий педагогічний вплив. Студенти-практиканти на практиці могли переконатися, що демагогічні заклики, регламентовані вимоги, моралізаторство, примус, заборони є абсолютно безперспективними, якщо мова йде про освоєння молодшими школярами культурних цінностей. Тому кожен з них прагнув до оволодіння технологічною культурою виховання, яка передбачає особистісний вплив на систему ціннісних орієнтацій і вірувань учнів. Підставою цього процесу була спільна навчальна творчість. Проблемний діалог студента з дітьми зобов'язував його конструювати не формальні «виховні заходи», а шукати витончені форми регуляції мотиваційних компонентів відносин дитини не тільки до культурних цінностей Українського народу, а й до загальнодержавних, а також до надбань і цінностей малих етносів. Це був усвідомлений пошук студентом оригінальних виховних ситуацій, поступове оволодіння особистісно орієнтованими педагогічними технологіями.

Про якість професійної підготовки молодих вчителів до поліетнічного виховання свідчили, в першу чергу, позитивні міжетнічні відносини і міжособистісні контакти учнів, які безпосередньо залежали від культуроємності

змісту й організаційних форм педагогічної практики. Експериментально створювалися такі умови, які сприяли перетворенню майбутнього педагога в ситуативного творця культури, тобто в розвинену індивідуальність зі сформованими культурно-ціннісними орієнтаціями, творчою установкою на взаємодію з навколишнім світом і на реалізацію особистих культурних позицій у педагогічній діяльності.

Таким чином, виховний потенціал студента-практиканта залежить не тільки від кількості вузькопрофесійних знань, а й від багатства його особистісної рефлексії, від креативності педагогічного мислення, від різноманітності особистих культурних орієнтирів і форм освітнього творення. Тому перед студентами, на період практики, ставилися і успішно вирішувалися наступні завдання:

- познайомити молодших школярів з культурною спадщиною малих етносів, використовуючи сучасні технології навчання й виховання;
- викликати у них інтерес і бажання пізнати культурну спадщину сусідів по регіону;
- виховати у них повагу до представників іншого етносу;
- формувати норми і навички культурного міжетнічного спілкування.

Стратегічними напрямками такої роботи, які дали позитивні результати, стали:

- ціннісно-орієнтоване: залучення молодших школярів у процес усвідомлення культурних досягнень малих етносів регіону, гуманні відносини з сусідами по регіону;
- нормативне – яке регулює: ознайомлення учнів з етнічними, моральними, естетичними, правовими нормами взаємодії з представниками сусіднього етносу;
- творчо-дієве: орієнтація дітей на різні форми творчої взаємодії з оточуючими людьми на основі інтелектуальної, моральної активності.

Зокрема пропонували студенту-практиканту наступний матеріал для творчої переробки:

- етнотип, походження конкретного народу, формувати у школярів правильне уявлення і ставлення до народу;

– звичаї, обряди, традиції, які розвивали розуміння основ духовної культури народів;

– народне мистецтво, естетичне ставлення до національної та світової художньої культури, розвивало художній смак, стимулюючи творчу активність шляхом залучення учнів до різноманітної художньо-творчої діяльності.

У процесі навчання майбутні вчителі початкових класів набували досвіду гармонійного поєднання змісту, форм і методів виховної роботи з дітьми, що сприяли підготовці до поліетнічного виховання молодших школярів.

Література:

1. Волков Ю. Г. Социология: учебник для вузов / Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая; под ред. В. И. Добренкова. – М.: Гардарики, 1998. – 432 с.
2. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. А. Литвиненко. – Рівне, 2005. – 513 с.
3. Римаренко Ю. І. Національний розвиток України / Ю. І. Римаренко. – К., 1999. – 381 с.
4. Філіпчук Г. Етнокультура в змісті національної освіти / Г. Філіпчук // Пед. газета. – 2000. – №2. – С. 4.
5. Шрейдер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – №7. – С. 32-41.

3.7. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ТА КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (Марія Лавренова)

У наш час суспільство вимагає від особистості постійних змін, активних дій, формування вмінь оперативно адаптуватися до нових вимог, компетентно застосовувати здобуті знання, розвиватися та творити. Значно впливають на систему освіти стрімке зростання обсягу інформації, розвиток сучасних технологій, що потребують високого рівня сформованості не лише читацьких умінь, але й швидкості та якості розуміння прочитаного.

Тому читання пронизує всі сфери життєдіяльності людини, стає основою освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної діяльності, а також провідною навичкою самоосвіти людини впродовж життя.

Згідно з чинним державним стандартом [5], за яким вчатьс я учні початкових класів, метою літературного читання є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

Складовою мети літературного читання є формування читацької компетентності молодших школярів.

З'ясуємо, що таке читацька компетентність. Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі вивчення дисципліни «літературне читання» [9]. Часто ототожнюють читацьку компетентність із сформованістю навички читання молодших школярів. Проте читацька компетентність це не лише власне сформована технічна навичка читання, але й уміння та навички, знання й цінності, завдяки яким учень зможе здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, аналізувати її, інтерпретувати, обирати книги, оцінювати та застосовувати її для вирішення пізнавальних завдань. Читацька компетентність – це володіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу їм ефективно взаємодіяти з текстом, повноцінно усвідомлювати літературні твори, їх інтерпретувати, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, проводити діалогову взаємодію з текстом тощо [13].

На думку О. Вашуленко [2], читацька компетентність інтегрує в собі такі складові:

– *мовленнєва*, (комунікативна) яка передбачає формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок (брати участь у діалозі в процесі обговорення прочитаного твору; уміння висловлювати свої думки, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення; уміння ставити запитання; відповідати на запитання за змістом прочитаного твору; переказувати твір).

- *літературознавча*, яка передбачає формування основ теоретико-літературних знань і вмінь (практичне ознайомлення з літературознавчими поняттями; сприймання, аналіз літературного твору);
- *бібліотечно-бібліографічна* – передбачає уміння учня працювати з книгою, періодичними виданнями як джерелами отримання інформації;
- *літературно-творча* – передбачає розвиток і реалізацію літературно творчих умінь і здібностей учнів;
- *емоційно-ціннісна* – передбачає розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів, уміння висловлювати оцінні судження щодо прочитаного.

Формуючи читацьку компетентність молодших школярів, учитель має не тільки навчити учнів свідомо, правильно, виразно читати, розуміти, аналізувати твори, але й формувати в дітей соціальні, морально-етичні цінності через художні образи літературних творів; розвивати мовлення; формувати вміння створювати власні висловлювання; розвивати творчу літературну діяльність школярів [14].

Отже, формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти – це складний, довготривалий, цілеспрямований поетапний процес, який спрямований на забезпечення ефективного освітнього середовища, створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток інтересу дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності як засобу пізнання світу і самопізнання; формування здатності сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати письмові тексти різних видів, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді. Ми ніколи не сформуємо інтерес до читання якщо не будемо залучати учнів до читацької діяльності.

Проблема читання завжди привертала увагу науковців, зокрема: психологічні аспекти процесу навчання та читацької діяльності (П. Гальперін, О. Никифорова, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.); педагогічні аспекти проблеми навчання читання та уроків літературного читання (О. Джежелей, В. Мартиненко, В. Науменко, О. Савченко та ін.).

Особливості сприймання дітьми змісту художніх творів розкрито в дослідженнях психологів О.Запорожця, Д.Ельконіна, О.Никифорової, С.Рубінштейна, П.Якобсона та інших. Комплекс питань, пов'язаних із визначенням змісту роботи, завдань, форм, методів, прийомів ознайомлення із художньою літературою розглянуто в працях А.Богущ, А.Коваль, О.Савченко, О.Ушакової та інших.

Дослідження вчених і педагогів-практиків І.Гудчина, В.Едігея, В.Коткової, І.Красильникова, Л.Масол, Р.Петеліної, Л.Петухової, С.Полозової, В.Скворцової, О.Співаковського свідчать про те, що використання ІКТ під час навчально-виховного процесу створюються умови для підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальній діяльності завдяки внесенню елементів новизни.

У концепції «Нової української школи» вміння читати і розуміти прочитане визначено як наскрізне уміння для всіх ключових компетентностей [6]. Проблема читання і залучення до читання учнів – одна з найважливіших в освітньому процесі початкової школи. Формування читацької компетентності як складний процес потребує створення такого освітнього середовища, яке спрямоване на розвиток інтересу дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності як засобу пізнання світу і самопізнання. Одним із завдань, що сприяє реалізації мети – формування читацької навички – розвиток інтересу, підвищення мотивації дітей до читання, виховання потреби в систематичному читанні як засобові пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку [5; 6; 9; 19].

У журналах, газетах, спеціальних виданнях багато пишуть про читання сучасного читача. Постійно звучить питання: чому діти не читають, або читають дуже мало? Років двадцять тому читання складало значну частину повсякденного життя дітей, підлітків і дорослих. А зараз небажання читати, особливо художню літературу, стало повальним.

Які ж ознаки зниження рівня читацької культури?

- поступове падіння престижу книги, звідси – зниження інтересу до друкованого слова;
- скорочення частки читання у структурі вільного часу;

- зміна характеру читання, яке стає більш прагматичним, інформаційним і поверховим;
- збільшення числа учнів, які читають книги тільки за шкільною програмою;
- зміни «вільного» (довільного) читання у бік літератури розважального характеру.

З метою вивчення даної проблеми ми провели опитування учнів початкових класів. В ході опитування було з'ясовано, що 100% учнів уміють читати і серед них 75% не люблять читати, а 80% люблять слухати коли їм читають. Усі учні виявили бажання отримати у подарунок іграшку, телефон (айфон), планшет, велосипед або цукерки, лише 4 учні – книжку, 78% учнів не сприймають читання книжки як один із засобів пізнання навколишнього світу. На питання: «Чим ти любиш займатися у вільний час?» – 72 % учнів відповіли: «Дивитися телевізор та грати в комп'ютерні ігри», причому перегляд телепередач займає в середньому 2-2.5 год на день, а то і більше.

Сучасні діти читають дедалі менше, оскільки надають перевагу відео, телебаченню, комп'ютерам. І це зрозуміло, адже ми живемо в епоху великого впливу відео і аудіо культури, яка витісняє все інше. Але ж ні комп'ютер, ні телебачення не спроможні замінити книгу, її вплив на почуття дитини, на розвиток її уяви, мислення, пам'яті, грамотності, життєвого досвіду.

У Концепції Нової української школи [6] наголошено, що провідною метою кожної освітньої реформи, в тому числі нинішньої, є підвищення якості освіти. Серед чинників, що забезпечують якість початкової ланки є:

- впровадження методик особистісно і компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів;
- технологічність методик навчання.

У контексті Нової української школи зупинимось на методичній системі, яку корисно використовувати у щоденній роботі учителям початкової школи під час уроків. Це – Daily 5 (Щоденні 5) [10], яка дасть можливість привити любов до книг та підвищить інтерес до читання.

Вона передбачає виконання учнями п'яти щоденних видів роботи у навчальному процесі. Кожен вид виконується протягом 20 хвилин. Що ж це за діяльності. Перша – читання для себе, друга – читання для когось, третя – слухання, четверта словникова робота, п'ята – письмо для себе. Розглянемо перші три способи прочитати книгу.

«Читання для себе» вчитель може застосовувати як під час уроку так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність.

Важливим моментом під час виконання цього виду роботи є те, що учень самостійно вибирає книгу чи текст для читання. Учитель не повинен нав'язувати свою літературу.

Учні мають читати впродовж 20 хвилин. Але не слід одразу їх примушувати читати увесь цей час. Розпочинати слід цю діяльність із 5-10 хвилин (у другому класі), в залежності від віку дітей. І поступово можна збільшувати час для читання (у 3-4 класах).

Автори даної системи стверджують [10], що коли учні вже звикнуть до даного виду діяльності на уроках – то проблем із читанням школярів не виникатиме. Вони, також рекомендують створити куточок читацьких досягнень, щоб учні могли спостерігати за своїми читацькими успіхами.

Після опрацювання книги – діти мають виконати завдання для перевірки розуміння твору та усвідомлення прочитаного.

Згідно методичної системи перед початком роботи учитель разом із учнями складає правила, яких діти мають дотримуватися під час «читання для себе». Вони можуть бути написані як на дошці так і на папері і бути у полі зору школярів.

Книги для читання учні можуть взяти у шкільній бібліотеці, або принести з дому з власної домашньої бібліотеки, адже у більшості школярів вдома є дитяча література і можуть із радістю поділитися із своїми однокласниками. А після того, як цю книгу опрацюють можуть забрати додому.

«Читання для когось» [10] – друга діяльність у процесі щоденної роботи методичної системи Daily 5 (Щоденні 5). «Читання для когось» як і «Читання для

себе» вчитель може використовувати як під час уроку, так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність.

Під час виконання цього виду роботи учитель може запропонувати учням текст для читання, а також учні за інтересами можуть самостійно обирати книгу для роботи. Під час виконання цієї діяльності учні об'єднуються у пари за інтересами. Такий вид діяльності спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме: слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір.

Згідно методики – учні мають виконувати «Читання для когось» продовж 20 хвилин. Але не слід одразу їх примушувати працювати увесь цей час. Розпочинати цю діяльність рекомендується, як і попередній діяльності, з 5-10 хвилин в залежності від віку дітей.

«Читання для когось» можна розпочати з невеликого за обсягом твору, що займає менше часу для читання і щоб учні змогли звикнути до такого виду діяльності. А в процесі роботи збільшувати тексти за обсягом для читання. Після того, як учні визначаються з літературним твором вчитель повинен запропонувати їм обрати форму для роботи.

Наприклад: діти можуть читати по одному чи два речення, по абзацу (якщо це учні 3-4 класів можна, навіть по декілька абзаців), а також по сторінці. Але найголовніше – учні роблять вибір самостійно. Вчитель в жодному випадку не повинен нав'язувати їм своє бажання.

Після завершення читання в парах – учні розпочинають роботу над виконанням завдань, які спрямовані на перевірку прочитаного і які підготував учитель.

Перед початком роботи вчитель складає з учням правила, яких учні мають дотримуватися під час «Читання для когось».

Наприклад:

1. Учні працюють злагоджено в парі.
2. Після обрання твору одразу розпочинають роботу.
3. Учні читають по черзі.

4. Весь відведений час працюють на одному місці.

5. Допомагають один одному зрозуміти прочитане ставлячи запитання за змістом твору.

6. Виконують завдання після опрацювання твору.

7. Перевіряють, чи уважно читали.

Під час «Читання для когось» учні вчаться слухати один одного співпрацювати, оцінювати свою роботу та роботу однокласника.

«Слухання» [10] – це третя діяльність щоденної роботи згідно методичної системи Daily 5 (Щоденні 5). Слухання, як і попередні види щоденної діяльності вчитель може використовувати як на уроці так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність.

Під час виконання цього виду роботи учитель готує учням аудіозапис, який вони будять слухати. А також учень може самостійно обрати його для слухання. Адже, сьогодні, у 21 столітті більшість учнів мають різноманітні гаджети, тому вони можуть їх використати для цього виду роботи під час навчального процесу. Якщо ці пристрої відсутні у школярів класу – вчитель може увімкнути аудіозапис на своєму комп'ютері для прослуховування. На сьогоднішній день є дуже багато Інтернет-джерел з аудіозаписами літературних творів.

Якщо учень працює зі своїм гаджетом, то у нього мають бути навушники для того, щоб під час слухання не заважати своїм однокласникам.

Після завершення слухання учні розпочинають роботу над виконання завдань, які спрямовані для перевірки прослуханого, які підготував учитель.

Перед початком роботи вчитель разом з учнями складає правила, яких вони повинні обов'язково дотримуватися під час «Слухання».

Наприклад:

1. Учень готує все необхідне для роботи.
2. Після підготовки одразу починає працювати.
3. Залишається на одному місці під час слухання.
4. Використовує аудіозаписи, які йому рекомендували.
5. Працює весь відведений час.

6. Після слухання опрацьовує завдання.

7. Після виконання роботи прибирає всі матеріали на місце.

Таким чином, під час «Слухання» учні вчаться тривалий час сприймати інформацію не відволікаючись, обмінюватись думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.

Автори методичної системи Daily 5 (Щоденні 5) – закликають відходити від стереотипів роботи над текстом, використовувати новітні підходи у навчанні.

Одним із «винуватців» відлучення дітей від дозвілєвого читання називають комп'ютер – цей неперевершений компаньйон в іграх і пошуку цікавої інформації. Втім, науковці, методисти, вчителі та бібліотекарі вже дійшли висновку, що краще не обвинувачувати комп'ютер у витисненні книги, а використовувати його на користь читанню. Адже комп'ютер – це засіб та інструмент швидкого, точного, повного отримання інформації. Завдяки комп'ютеризації – це не лише центр збереження і поширення документів інформації, а й орієнтир для читачів у пошуку інформації про документи, навіть тих, яких немає у наявності. Крім того, комп'ютер – це привабливий для дітей технічний засіб, ще один із шляхів залучення до читання, засіб пробудження інтересу до книги, до пізнання. Адже від знайденої за допомогою комп'ютера інформації читачі потім переходять до книжкових полиць. Такий своєрідний міст між віртуальним і реальним світом сприяє росту її популярності, поєднуючи старі форми з новітніми інформаційними технологіями [8].

Задача педагога полягає в тому, щоб мінуси цього перетворити на плюси. Тобто, «граючи» на захопленні учня новітніми технологіями, продемонструвати усі їх можливості, а не тільки розважальні, зацікавити учня і, можливо, змусити його передивитись свої погляди на поняття «інформації».

Науковці, методисти, вчителі та бібліотекарі серед новітніх підходів, що підвищують читацький інтерес називають інформаційно-комп'ютерні технології, зокрема: буктрейлери, ментальні карти, скрайбінг, віртуальні та інтерактивні екскурсії, медіатексти тощо.

Створювати буктрейлери – одне з захоплюючих занять на сьогоднішній момент. Це можливість розкрити творчі здібності, навчитися мислити по-новому, бути модним і сучасним.

Буктрейлер – сучасна форма реклами книги [1]. З англійської book – це книга, trailer – тягач, причіп, призначений для перевезення вантажів [1, 3]. Дослівний переклад: тягнути книгу на причепі. А простіше кажучи, буктрейлер – це короткий відеоролик за мотивами книги, кліп по книзі. Основне його завдання – яскраво і образно розповісти про книгу, зацікавити, заінтригувати читача, спонукати до читання.

За кордоном буктрейлери з'явилися в 2002 році, а популярність здобули з розвитком YouTube та його аналогів. В Україну цей спосіб просування книги прийшов у 2009 році, але залишається швидше екзотичною заморською новинкою, ніж актуальним способом просування книг.

Методика створення буктрейлерів:

1. Вибір книги для реклами.
2. Створення сценарію до буктрейлера (продумати сюжет і написати текст). Сюжет – це основа відеоролика, тобто те, з чого він буде складатися. Важливо внести інтригу і вибудувати сюжет таким чином, щоб читачеві неодмінно захотілося дізнатися, що ж буде далі. А дізнатися це можна, лише прочитавши книгу. Відеоролик не повинен бути довгим, не більше 3 хвилин.
3. Наступний етап роботи – необхідно підібрати картинки, відсканувати ілюстрації з книги, зняти своє відео або ж знайти відео з тематики в Інтернеті.
4. Записати озвучений текст, якщо це передбачено за сценарієм. Для запису і редагування звуку можна використовувати програму Sound Forge.
5. Для роботи з відео потрібно вибрати програму. Для початківців можна використовувати програму Windows Movie Maker. Також у пригоді можуть стати програми VirtualDub, Avidemux, SONY Vegas Pro, VSDC Free Video Editor та ін.
6. Заключний етап – відеомонтаж. Вирізати / склеїти кілька фрагментів відео, додати звукову доріжку, змінити розмір відео, накласти ефекти, переходи.

Ефективним способом обробки та компонування інформації є її «стиснення», тобто представлення в компактному та зручному для використання вигляді. «Стиснення» і візуалізація навчальної інформації технологічно може бути реалізовані різними методичними прийомами і, відповідно до цього, відомими різноманітними схемно-знаковими моделями представлення знань. Для цього використовується вся палітра зображувальних і виражальних засобів ідеографічного письма. Знаково-символьні (ідеографічні) зображення блоку навчальної інформації мають різні назви: системні опорні конспекти, блок-схеми, граф-схеми, матриці, фрейми, карти пам'яті, логічні моделі, семантичні сітки тощо [11].

Mind Map – «Інтелект-карта» або «карта розумових дій», «ментальна карта», «карта пам'яті». Англійський психолог Тоні Б'юзена дав своє визначення поняття «інтелект-карта» – це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації [20].

Створюються вони на папері, або ж за допомогою програмного забезпечення, якого нині існує вже понад 50 видів. Основні елементи карти – ключі (або їх ще називають тригери): слова і малюнки, кожен із яких символізує конкретний спогад, сприяє виникненню нових думок та ідей, а, отже, допомагає повніше використовувати можливості розуму. Тригери радіально розходяться від центральної ідеї за допомогою серії з'єднуючих гілок. Процес побудови карти імітує поведінку нейронів в процесі думання, коли активуються зв'язки між ними.

Залежно від обсягу або застосування розрізняють такі типи ментальних карт [7, 12]:

- стандартні карти (standard maps).
- швидкісні карти, або карти-блискавки (speed maps). Ці ментальні карти стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми). Картою може стати, приміром, короткий одноколірний конспект, зроблений перед уроком
- майстер-карти (master maps). Це дуже об'ємні карти до цілої галузі знань, наприклад за матеріалами одного семестру.

– мега-карти (mega maps). Пов'язані одна з одною, карти називаються мега-картами.

Карти знань – це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем.

Карти знань ідеально підходять для використання в навчальних закладах, можуть бути застосовані до будь-яких видів завдань, активно залучують учнів різного віку до творчого мислення, організації і вирішення проблем. Гнучкість карт знань дозволяє розглядати будь-яку тему або питання, вони можуть використовуватися для всього класу, групи або індивідуально.

Можливості карт знань дозволяють:

- поліпшити пам'ять, нагадати факти;
- генерувати ідеї;
- надихнути на пошук рішення;
- продемонструвати концепції і діаграми;
- аналізувати результати або події;
- підсумовувати інформацію;
- організувати взаємодію між учнями в груповій роботі або рольових іграх

[20].

Наступна технологія, яка останнім часом привертає поле зору дослідників – це **скрайбінг**.

Скрайбінг – це зображення малюнків, перетворення речей на візуальні образи. [4].Скрайбінг (від англійського scribe – накидати ескізи або малюнки) – новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці (або аркуші паперу), яка була винайдена британським художником Ендрю Парком для Британської асоціації з поширення наукових знань. Суть скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал.

Види скрайбінгу:

- 1) скрайбінг-презентація;
- 2) відеоскрайбінг [4].

Можна також виділити декілька найпоширеніших видів відеоскрайбінгу – мальований скрайбінг, аплікаційний скрайбінг та онлайн-скрайбінг [18]. Мальований скрайбінг є класичним видом скрайбінгу. Художник (скрайбер) зображує в кадрі картинки, піктограми, схеми, діаграми, записує ключові слова. Це відбувається паралельно з текстом, що звучить за кадром. Аплікаційний скрайбінг – на довільний фон у кадрі накладаються чи наклеюються готові зображення, які відповідають тексту, що озвучується. Магнітний скрайбінг є різновидом аплікаційного, єдина відмінність – готові зображення кріпляться магнітами на презентаційну магнітну дошку. Онлайн-скрайбінг – при створенні цього виду скрайбінгу використовуються спеціальні програми й онлайн-сервіси. З їх допомогою відео можна створювати за готовими шаблонами, однак безкоштовні можливості зазначених сервісів обмежені.

Під час створення скрайб-презентації вчителю необхідно перш за все визначити тему та етап уроку, на якому слід її презентувати. Найефективнішим є використання скрайбінгу під час вивчення нової теми. Так учні зацікавляться різноманітними графічними образами, що пов'язані безпосередньо з новим навчальним матеріалом, запам'ятають основні поняття та терміни. Це стане чудовим стартом для набуття нових знань, умінь та навичок.

Загальновідомо, екскурсія являється одним із перспективних методів навчання, за допомогою якого розширюється кругозір учнів, розвивається спостережливість, уміння бачити те, що раніше залишалося поза увагою, виробляються практичні навички і вміння орієнтування в просторі, тощо. У зв'язку з розвитком високоефективних освітніх технологій у практику школи досить часто впроваджують нові види навчання, такі як: *віртуальні та інтерактивні екскурсії*.

Урок з використанням віртуальних екскурсій стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, поліпшує рівень унаочнення навчального матеріалу на уроці, прищеплює інтерес до читання.

Наприклад, вивчаючи творчість Т. Шевченка [17], можна відвідати віртуальний музей Кобзаря в Черкасах. У процесі екскурсії діти ознайомлюються з історією створення музею, його розділами: прижиттєві, помертні та сучасні видання творів Т.Шевченка, переклади його творів, перебування митця в різних місцях нашої країни. Понад 6 тис. експонатів можна побачити власними очима та зупинитися на картинах, які були написані автором.

Віртуальна екскурсія – це організована підбірка фото- та відеозображень про видатні місця, іноді з текстовим або аудіосупроводом та засобами навігації; також – перегляд такої підбірки [16]. Учитель може обрати різні форми та методи роботи з використанням мультимедійних ресурсів музею:

- провести оглядову і тематичну віртуальну екскурсію;
- використати мультимедійні ресурси музейного сайту для створення електронної бази наочних засобів різних видів: картин, портретів, фото- і відеоматеріалів тощо;
- організувати практичну роботу учнів на уроці з віртуальними образами музейних експонатів;
- залучити учнів до використання мультимедійних та інформаційних ресурсів музею в процесі написання повідомлень, творів, рефератів та учнівських пошуково-дослідницьких робіт.

Віртуальні літературні екскурсії поділяються на такі види:

- літературно-біографічні – екскурсії, пов’язані з життєвим та творчим шляхом письменника;
- літературно-краєзнавчі – екскурсії місцями, які бережуть пам’ять про життя і творчість письменника, поета, драматурга;
- історико-літературні – екскурсії, що розкривають певні періоди розвитку національних культур і літератур;
- літературно-художні – екскурсії світовими виставковими залами; – оглядові сайти, де зібрано кілька віртуальних екскурсій у межах знайомства з одним письменником [16].

Наприклад, учні можуть переглянути віртуальну книжкову полицю «Іван Франко» [17] . У світі казки», яка дає можливість зацікавити учнів до творчості письменника та читання його творів.

Таким чином, віртуальна екскурсія знайомить учнів з Україною, її історією, природою, видатними людьми, розширює кругозір учнів, сприяє їх розвитку навіть в умовах, коли справжня екскурсія з певних причин неможлива. Дослідники відзначають процес трансформації всіх характеристик читання: його статус, характер, способи роботи з текстом, читацькі інтереси учнів, мотиви і стимули читання.

Поєднуючи класичні підходи до засвоєння знань із сучасними технологіями навчання, потрібно залучати дітей на уроці до роботи над медіатекстами. Медіатекст – повідомлення, викладене в будь-якому жанрі медіа: газетної статті, телепередачі, фільму, відеокліпу і т.д. [3]. Вперше цей термін з'явився в англomовній літературі в 90-х рр. XX ст. і на сьогодні знайшов велике поширення.

У початкових класах на уроках літературного читання доцільно використовувати медіа тексти, зокрема мультфільми. Перегляди мультиплікаційних фільмів змушують повірити маленьку людину в добро і зрозуміти, що таке зло. Більшість дітей прирівнюють на себе ролі і хочуть бути героями в реальному житті [15].

Особливості мультфільмів:

- привернення уваги;
- вища продуктивність уроку;
- зміна ставлення до мультфільмів: діти починають сприймати їх як джерело знань, а не лише як розвагу.

Використання пізнавальних мультфільмів сприяє:

- підвищенню мотивації;
- демонстрації можливостей мультфільму;
- зростанню якості навчання і виховання [18].

Найпростіший для дитини шлях – порівняти образ в літературі і кіно. Безумовно, тут постає питання і про різні мови мистецтва – мову літератури і мову

кіно. Тому доцільно саму дитину поставити в позицію автора, дати їй можливість виразити словесний образ засобами образотворчого мистецтва і порівняти цей, створений ним образ, з тим, який показав у фільмі його автор. На уроках літературного читання в початкових класах під час роботи над медіатекстами можна використовувати різні завдання. Наприклад [15, с.18].

Творчі завдання для роботи з медіатекстами:

1. Порівняйте сучасну версію казки про Котигорошка (мультфільм) з оригіналом.
2. Перегляньте мультфільм «Бременські музиканти: безстрашна четвірка» (Німеччина, 1997, реж. М. Колдвей та ін.) або «Бременські музиканти» («Союзмультфільм», 1969 р., реж. І. Ковалевська). Що спільного та чим відрізняються ці мультфільми та літературна казка братів Грімм?
3. Що змінилося при створенні мультфільму «Некмітливий Горобець» порівнюючи з літературною казкою Лесі Українки «Біда навчить?».
4. Намалуйте ілюстрації до епізоду казки «Непохитний олов'яний солдатик» «Зустріч солдатика та танцівниці» та перегляньте однойменний мультфільм («Союзмультфільм», 1976, реж. Л. Мільчин). Зіставте малюнок та відповідний кадр із мультфільму. Чи можна за малюнком та кадром із мультфільму зрозуміти, які почуття поєднують олов'яного солдатика та танцівницю?
5. Перегляньте мультфільм «Аліса в країні чудес» (1 с.). Зіставте версію про пригоди Аліси авторів мультфільму і тексту твору.
6. Зупинити відео на найцікавішому місці і запитати «Що ж буде далі?».
7. Відключити звук і запропонувати дітям озвучити те, що відбувається.
8. Після перегляду залучити учнів до інсценування продовження фільму.
9. Створити комікси на основі побаченого.
10. Перетворити обличчя злих героїв на добрих створивши колажі.
11. Від імені одного з неживих предметів, що фігурують у мультфільмі, скласти розповідь.

Проблема читання і залучення до читання учнів – одна з найважливіших в освітньому процесі початкової школи. Утілюючи ідеї педагогіки партнерства,

вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності.

Застосовуючи медіатексти у процесі навчання учнів молодшого шкільного віку, вчитель підвищує якість освіти, формує в дітей соціальні, морально-етичні цінності через художні образи літературних творів; розвиває мовлення; формує вміння створювати власні висловлювання; розвиває творчу літературну діяльність школярів.

Отже, щоб молодші школярі навчилися самостійно звертатися до книжок, вони повинні полюбити цей вид діяльності, усвідомити його життєву необхідність, звикнути читати за власним вибором, передавати доступно й цікаво зміст прочитаного іншим, навчитися швидко орієнтуватися в книгах, знаходити потрібний матеріал з мінімальною витратою часу та сил. Тому важливо правильно організувати читання молодших школярів, використовувати форми, методи, методики, різні інформаційно-комп'ютерні технології, спрямовані на виховання в учнів навичок та вмінь, що допомагають дитині не розгубитися в книжковому світі, а полюбити його так, щоб спілкування з ним стало звичним, щоденним, важливим, приємним заняттям, щоб книжка для дитини була джерелом інформації та популярним засобом дозвілля.

Література:

1. Буктрейлер – сучасна форма реклами книги. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sch63-bibl.edukit.dp.ua/buktrejleri/?pvi=no>
2. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект / Оксана Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – №1. – С. 48-50.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. 2 К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 2 1440 с.
4. Василенко К. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу К. Василенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://autta.org.ua/ru/materials/material/Skrayb-ng-yak-suchasna-forma-v-zual-zats-i-navchalnogo-mater-alu>
5. Державний стандарт початкової освіти. – [Електронний ресурс]. 2 Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>

6. Концепція Нової української школи – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
7. Лавренова М.В. Використання ментальних карт на уроках у початковій школі / У.В. Луцанич, М.В. Лавренова // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 жовтня 2017 року / гол.ред. Т.Д. Щербан. – Мукачево: МДУ, 2017. – С.232-234.
8. Левшин М. Інформаційні технології – з першого класу / М. Левшин // Вища освіта України. – 2002. – №1. – С.58-64.
9. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 71-97.
10. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Н.М. Бібік – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плетей», 2017. – 206 с.
11. Робинсон К. Новый взгляд на систему образования / К. Робинсон. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=1G3Kyu_UbjQ.
12. Романич Н. Ментальні карти coggle як сучасний інструмент для творчої діяльності вчителя та учня / Н.Романич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rmk-mv.blogspot.ru/2018/01/coggle.html>
13. Розвиток читацької та літературної компетентностей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/ukrainska-mova-ta-literatura/6785-rozvytok-chytatskoyi-ta-literaturnoyi-kompetentnostey.html>
14. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С.4-8.
15. Химера Н.В. Роль медіаосвіти на уроках зарубіжної літератури / Н.В. Химера // Зарубіжна література в школах України на 11, 2015. – С.22-25.
16. Червона К. Віртуальні екскурсії на уроках української та зарубіжної літератури як засіб розвитку загальнокультурної компетентності учнів / К. Червона. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conf3103.blogspot.ru/p/blog-page_37.html
17. Український освітній простір. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uor.net.ua/virtualni-muzeji/>
18. Черешнюк І.О. Використання медіатехнологій в початковій школі / Черешнюк І.О. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/123/Desktop/Робочий%20стіл/веб-квести/Використання%20Медіатехнологій%20в%20початковій%20школі.pdf>
19. Черненко В. Як викликати інтерес до читання у сучасних дітей: проблеми дитячого читання та шляхи їх розв'язання / В.Черненко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://simyanadiya.blogspot.ru/2015/09/blog-post_14.html
20. Buzzen T. The Mind Map Book. / Т.Баззен, В. Баззен// – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html

ПІСЛЯМОВА

Становлення України і відбудова всіх сфер економіки, перехід суспільства до ринкових відносин, курс вищої освіти на реалізацію положень Болонської декларації зумовлюють постійне реформування освітньої галузі, однією з ланок якої є педагогічна освіта. Вчитель відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів, майбутніх фахівців конструкторів закладаються у школі. Одним із важливих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів є осмислення і врахування змін в їх функціях не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які мислять і діють інноваційно, що зумовлює необхідність посилення уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок.

Теоретико-методологічний аналіз проблем педагогічної освіти та професійної підготовки, трансформації професійних функцій вчителя в умовах глобалізації освітнього простору, засвідчує, що педагог у ХХІ столітті повинен:

- бути професіоналом з розвиненою «культурною чуттєвістю», який визнає, цінує та поважає етнічну і культурну різноманітність й навчає учнів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства;
- усвідомлювати внесок різних культур у розвиток суспільства, визнавати мультикультурне освітнє середовище і використовувати відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення;
- визнавати різні рівні академічної і соціальної грамотності учнів та допомагати їм їх поєднати;
- розуміти міжнародні проблеми глобального характеру й допомагати осмислювати їх.

Перспективними напрямками професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному соціокультурному середовищі є:

1. Узгодження структури освіти та професійної підготовки майбутнього вчителя з потребами сучасної економіки та інтеграції України у європейський економічний і культурний простір.

2. Забезпечення відповідності змісту освіти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребам і викликам сучасного суспільства, створення умови для постійного оновлення змісту освіти як у вищій школі, так у початковій, перетворення освіти на рушій економіки знань.

3. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім громадянам України, перетворення освіти на соціальний ліфт.

4. Реформування системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери.

5. Реорганізація системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої і виховної діяльності.

Концепція педагогічної освіти полягає у врахуванні сукупності соціальних, національних, соціокультурних ідей, принципів та моделей розвитку суспільства, спрямованих на створення сприятливих умов для повноцінного становлення особистості молодшої особи, її успішної інтеграції у суспільне життя, а також на її залучення до управління на місцевому, регіональному і національному рівні; ґрунтується на моделі відкритого розвитку, що спонукає молодих осіб проявляти ініціативу, самостійно визначати власні цілі та цінності, бути залученими і мати змогу визначати пріоритети та методи здійснення освітньої політики.

Сьогодні надзвичайно важливо врахувати тенденції педагогічної освіти і професійного розвитку:

– освітнє спрямування національних і міжнародних програм розвитку в системі вищої педагогічної освіти; діяльність професійних організацій в галузі педагогічної освіти та їх вплив на розвиток професійної освіти, модернізація процесу навчання у вищих школах педагогічного спрямування; інтернаціоналізація

та глобалізація системи вищої школи; взаємозв'язок і взаємовплив розвитку наукоємних технологій та міждисциплінарність у підготовці кадрів; удосконалення організації навчального процесу, модернізація методів і форм навчання у професійній освіті; трансформація європейської вищої школи в умовах інформатизації.

- формування інформаційної компетентності на основі комп'ютерної грамотності та врахуванням моделі трьох компонентів: інформаційного (ефективне використання відомостей, що цікавлять конкретну людину в конкретній ситуації в усіх формах її представлення), комп'ютерно-технологічного (уміння користуватися інформаційними технологіями, працювати на комп'ютері, використовувати різноманітне програмне забезпечення), процесуально-діяльнісного (здатності застосовувати інформаційні, комп'ютерні та інтернет-технології для роботи з інформаційними ресурсами);

- впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічними технологіями, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти;

- набуття навичок дослідницької діяльності на майбутній посаді;
- формування менеджерських та управлінських навичок для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти;

- сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського (відкритого демократичного) суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням;

– прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти.

Здобуття Україною гідного місця у міжнародному поділі праці в епоху знань та технологій можливо лише за умови підтримки, поваги до педагогічної праці. Рівень освіченості педагогічної спільноти повинен неперервно зростати на основі освітнього рівня молодих фахівців і професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авшенюк Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

Бокша Наталія Іванівна – аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Брижак Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Горват Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Котун Кирил Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

Кузьма-Качур Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Лавренова Марія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Ліба Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Молнар Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Мочан Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Сулима Оксана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Фельцан Інна Михайлівна – аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Фенчак Любов Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Хома Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач, Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж, м. Мукачево

Хома Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА
І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Колективна монографія

**За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора**

Товканець Г.В.

Відповідальний за випуск:	<i>Товканець Ганна Василівна</i>
Редактор:	<i>Лавренова Марія Василівна</i>
Упорядник:	<i>Молнар Тетяна Іванівна</i>
Верстка:	<i>Мороз Іван Федорович</i>

Підписано до друку 31.05.2018 р. Формат 60*84/16.

Папір офсет. Ум.друк.арк. 15,05.

Тираж 300 прим. Зам. № 54.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Адреса видавництва:

Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua